



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Mestrado em Ciências da Educação

Administração Escolar

Dissertação

CARTOGRAFIA EDUCACIONAL DA FREGUESIA DE VILA NOVA DE SÃO BENTO

Maria Margarida Tenreiro Pereira Barroso

Orientador:

Prof. Doutor José Carlos Bravo Nico

Maio de 2010

Mestrado em Ciências da Educação

Administração Escolar

Dissertação

**CARTOGRAFIA EDUCACIONAL DA FREGUESIA DE VILA
NOVA DE SÃO BENTO**

Maria Margarida Tenreiro Pereira Barroso

Orientador:

Prof. Doutor José Carlos Bravo Nico

A meus pais

Agradecimentos

Este espaço é dedicado a todos os que deram o seu generoso contributo para levar a cabo esta dissertação. O meu mais sincero **obrigado**.

Ao Prof. Doutor. José Carlos Bravo Nico, pela forma como orientou o meu trabalho, pelas sugestões e ensinamentos, pela disponibilidade, paciência e cordialidade com que sempre nos recebeu.

À Prof^a. Doutora Lurdes Pratas Nico, pela colaboração que nos prestou em momentos chave que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Agradeço ao Director do Agrupamento Escolas de Vila Nova de S. Bento, João Lézico Borralho, por todo o apoio e disponibilidade prestados no seio do Agrupamento.

À Dr.^a Leonor Monge, animadora da U.N.I.V.A., (Unidade de Inserção na Vida Activa) do IEFM de Moura.

À Câmara Municipal de Serpa, pela facilidade em aceder a todos os dados necessários.

A todos os que se disponibilizaram a colaborar, nomeadamente respondendo aos inquéritos, instrumento fundamental para recolha de dados reais para o nosso estudo. Sem essa colaboração, não teria sido possível viabilizar o presente estudo.

Uma palavra de agradecimento aos professores da Universidade de Évora, ao longo deste percurso de descoberta.

Aos colegas de Mestrado, pelo apoio e colaboração nalgumas etapas deste percurso aqui fica o meu reconhecimento.

Resumo

O presente trabalho visa conhecer e caracterizar as aprendizagens promovidas pelas principais instituições da freguesia de Vila Nova de S. Bento (concelho de Serpa), avaliando a presença relativa dos contextos formais, não – formais e informais.

Realizámos uma abordagem teórica, com o intuito de precisar alguns conceitos chave como aprendizagem, ambientes de aprendizagem e território.

Para concretizar o trabalho empírico, e tendo como base as questões subjacentes à investigação, utilizámos uma metodologia mista (quantitativa/qualitativa) com uma aproximação conceptual ao estudo de caso. O instrumento utilizado na recolha de dados foi o inquérito por questionário aplicado.

Fizemos uma recolha, análise e interpretação de dados que nos permitiram inferir:

- As instituições objecto do nosso estudo constituem um potencial educativo no território analisado;
- Estas instituições desenvolvem um conjunto de actividades de aprendizagem que poderão ser um recurso para o território;
- Estabelecida uma relação de diálogo com a escola e outros parceiros locais, será possível potenciar novas ofertas educativas neste território.

Terminámos este trabalho, com a apresentação de algumas recomendações e sugestões, que poderão vir a integrar novas investigações.

Palavras-chave: aprendizagem; ambientes de aprendizagem; aprendizagem formal e não formal; território.

Abstract

The present study aims to know and characterizes the learning's promoted by the main institutions in the town of Vila Nova de S. Bento (Serpa), evaluating the relative presence of formal, non-formal and informal contexts.

We made a theoretical approach, aiming to precise some key concepts, like learning ambient and territories.

To realise the empiric work, and having as base subjacent questions to the investigation, we used a mixed methodology (quantitative/qualitative) as a conceptual approach to the case study. The instrument used in the recollection of data was an inquiry by applied questioner.

We made a recollection, analysis and interpretation of data witch permitted as to infer:

- The institutions which we observed in our study have an educative potential,
- These institutions developed a series of learning activities that might be a good source for the territory,
- Establishing a relationship between the school and the other local partners, it will be possible to potentiate the learning offers.

We end this study by presetting some recommendations and suggestions that might be integrated in new investigations.

Word-key: learning; learning environments; formal and not formal learning; territory.

ÍNDICE GERAL

Introdução.....	1
Capítulo I – Aprendizagens e território.....	5
1.1. Aprendizagem.....	6
1.2. Ambientes de aprendizagem.....	11
1.3. Aprendizagem formal e não formal.....	16
1.4. Aprendizagem e território	20
Capítulo II – O território e a educação. Uma relação de autonomia.....	28
2.1. O território educativo	29
Capítulo III – O território: Vila Nova de S. Bento	38
3.1. A freguesia.....	39
3.2. Demografia	41
3.3. Caracterização económica	44
Capítulo IV – Percurso metodológico.....	47
4.1. O desenho da investigação	48
4.2. Estudo de caso	49
4.3. Identificação do problema	50
4.4. Objectivos da investigação	50
4.5. Contexto territorial	51
4.6. População-alvo da investigação – universo e amostra	51
4.7. Inquérito por questionário aplicado	52
Capítulo V- Análise de dados e interpretação de resultados.....	55
5.1. Caracterização institucional da freguesia de Vila Nova de S. Bento.....	56
5.1.1. Tipo de instituições	56
5.1.2. Número de associados/ proprietários	57
5.1.3. Data de fundação	58
5.1.4. Interrupção de actividade	58
5.1.5. Natureza estatutária	59
5.1.6. Natureza jurídica e funcional	59

5.1.7. Área de actividade	60
5.1.8. Plano anual de actividades e de quotidiano	60
5.1.9. Funcionamento	61
5.1.10. Horário de funcionamento	61
5.1.11. Acesso do público	62
5.1.12. Vínculo do pessoal	62
5.1.13. Organização e administração	63
5.1.14. Reuniões de direcção	63
5.1.15. Reuniões de assembleia	64
5.1.16. Outro tipo de reuniões	65
5.1.17. Relacionamento institucional	65
5.1.18. Instituições com actividades de aprendizagem	66
5.1.19. Intervenientes nas actividades de aprendizagem	68
Capítulo VI – Considerações finais	76
6.1. Conclusões	77
6.1.1. Nível descritivo	77
6.1.2. Nível crítico da investigação	80
6.1.3. Nível crítico para o investigador	81
Bibliografia	83
Anexos	87
Anexo 1 – Matriz de Caracterização Institucional da Freguesia	88
Anexo 2 – Matiz de Caracterização Institucional da Freguesia de Vila Nova de S. Bento	89
Anexo 3 - Matriz dos resultados apurados – caracterização institucional da freguesia de Vila Nova de S. Bento	94
Anexo 4 - Matriz de categorização das entidades em classes de actividade.....	95
Anexo 5 – Q.A.I. (I).....	96
Anexo 6 – Q.A.I. (II).....	100

Índice de Figuras

Mapa de freguesias do concelho de Serpa.....	39
--	----

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Evolução da população por freguesia 1864/2001 (concelho de Serpa).....	42
--	----

Gráfico 2 – População residente / População presente na Freguesia de Vila Nova de S. Bento (concelho de Serpa).....	43
---	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Área por freguesia (concelho de Serpa).....	40
--	----

Quadro 2 – Número de eleitores recenseados, por Freguesia (concelho de Serpa).....	41
--	----

Quadro 3 – População residente / Faixas Etárias e Género na Freguesia de Vila Nova de S. Bento (concelho de Serpa).....	43
---	----

Quadro 4 - População Residente por nível de ensino na freguesia de Vila Nova de S. Bento (concelho de Serpa).....	44
---	----

Quadro 5 – Empresas por sector de actividade (concelho de Serpa).....	45
---	----

Quadro 6 – Dimensão, instrumentos e técnicas de investigação.....	49
---	----

Quadro 7 – Instituições presentes na amostra.....	56
---	----

Quadro 8 – Número de Associados/Proprietários.....	57
--	----

Quadro 9 – Data de Fundação.....	58
----------------------------------	----

Quadro 10 – Interrupção de actividade.....	58
--	----

Quadro 11 – Natureza Estatutária.....	59
---------------------------------------	----

Quadro 12 – Natureza Jurídica e Funcional.....	59
--	----

Quadro 13 – Área de Actividade.....	60
-------------------------------------	----

Quadro 14 – Plano Anual de Actividades.....	60
---	----

Quadro 15 – Períodos de funcionamento.....	61
--	----

Quadro 16 – Horário de funcionamento.....	61
---	----

Quadro 17 – Acesso do público.....	62
------------------------------------	----

Quadro 18 – Vínculo do pessoal.....	62
-------------------------------------	----

Quadro 19 – Tipo de contabilidade.....	63
--	----

Quadro 20 – Reuniões de Direcção.....	63
---------------------------------------	----

Quadro 21 – Periodicidade das reuniões de Direcção.....	63
---	----

Quadro 22 – Reuniões de direcção com actas.....	64
---	----

Quadro 23 – Reuniões de Assembleia.....	64
Quadro 24 – Reuniões de Assembleia com actas.....	64
Quadro 25 – Outro tipo de reuniões.....	65
Quadro 26 – Estabelecimento de parcerias.....	65
Quadro 27 – Outro relacionamento institucional.....	65
Quadro 28 – Projectos de aprendizagem.....	66
Quadro 29 – Período de ocorrência da actividade de aprendizagem.....	66
Quadro 30 – Responsabilidade da concepção da actividade de aprendizagem.....	67
Quadro 31 – Responsabilidade pela concretização da actividade de aprendizagem....	67
Quadro 32 – Objectivos da actividade de aprendizagem.....	68
Quadro 33 – Público-Alvo.....	68
Quadro 34 – Grupos específicos participantes nas actividades de aprendizagem.....	69
Quadro 35 – Número de participantes nas actividades de aprendizagem.....	69
Quadro 36 – Local de realização.....	70
Quadro 37 – Duração da actividade de aprendizagem.....	70
Quadro 38 – Frequência da aprendizagem.....	70
Quadro 39 – Horário da aprendizagem.....	71
Quadro 40 – Avaliação da aprendizagem.....	71
Quadro 41 – Modalidades de avaliação (quem avalia?).....	71
Quadro 42 – Certificação das aprendizagens.....	72
Quadro 43 – Financiamento da actividade.....	72
Quadro 44 – Parcerias.....	73
Quadro 45 – Natureza estatutária das instituições parceiras.....	73
Quadro 46 – Localização das instituições parceiras.....	73
Quadro 47 – Grau de formalidade da parceria.....	74
Quadro 48 – Recursos utilizados no desenvolvimento da aprendizagem.....	74
Quadro 49 – Natureza da participação na actividade.....	74
Quadro 50 – Relevância das aprendizagens.....,.....	75

Introdução

Em tudo o que fazemos transmitimos algo de nós, damo-nos a conhecer e ficamos a conhecer-nos melhor.

À medida que vamos percorrendo o nosso caminho deixamos um pouco da pessoa que somos e, adquirimos um pouco das pessoas que nos acompanham.

O nosso percurso de vida levou-nos até ao Alentejo mais concretamente, à Universidade de Évora, onde ingressámos no Curso de Engenharia Zootécnica, tido na altura como um baluarte de inovação na forma de encarar e trabalhar o mundo da agropecuária. Esta “nova” visão criou em nós uma expectativa que nos propusemos perseguir com toda a convicção. Conduziu-nos na parte final da licenciatura a um estágio prático na Estação de Selecção e Reprodução Animal do Baixo Alentejo, em Aldeia Nova de S.Bento, onde desenvolvemos um trabalho de caracterização da raça caprina Raiana Serpentina, com o qual concluímos a licenciatura. No decurso deste trabalho fomos convidados integrar na Escola Secundária de Serpa os cursos técnico-profissionais leccionando algumas disciplinas directamente relacionadas com a nossa formação e o trabalho experimental que desenvolvíamos na Estação. Esta nossa ligação ao ensino foi-se estreitando em simultâneo com a ligação ao local que nos acolheu a Aldeia Nova de S. Bento, hoje designada por Vila Nova de S.Bento.

Realizámos então a profissionalização via ensino através da Universidade Aberta em Ciências Naturais e Matemática para o 2º ciclo, e fomos estreitando mais esta vertente ligada ao ensino em detrimento da vertente estritamente técnica. Mantivemos, contudo uma forte ligação ao meio e quando tomámos conhecimento da realização de mestrados em educação na Universidade de Évora pensámos ser este mais um passo na valorização dos nossos conhecimentos pessoais e do território que nos acolheu.

Tendo sido Vila Nova de S. Bento uma das maiores freguesias do país, chegando a albergar cerca de 10.000 habitantes, deparamos hoje com uma realidade bem diferente, em que o número de habitantes não chega aos quatro mil. Este território (freguesia) nos anos 60/70 tinha cerca de vinte e dois professores do ensino primário, repartidos entre a aldeia e os montes, este número foi reduzindo e actualmente tem cinco docentes do ensino básico do 1º ciclo a leccionar na aldeia, sendo que os montes foram fechando as

escolas. Esta retracção populacional associada a uma dissociação da escola com o meio, despertou o nosso interesse pensando em dar um contributo para analisar a situação. Tentámos dar início a uma análise da situação através do levantamento das instituições da freguesia, das aprendizagens que desenvolvem, das necessidades que manifestam e o potencial educativo que geram. Por outro lado, queremos tentar compreender o papel da instituição escola, qual a sua integração no meio e comunicação com os agentes económicos locais, tentar descortinar a possibilidade de cooperação institucional, entre as diferentes entidades como uma mais valia para o território e, para as pessoas que ali pretendem permanecer e alicerçar a sua vida.

Achamos pertinente estabelecer-se um diálogo aberto escola/ empresas/câmara (junta de freguesia), no sentido de aproximar as pessoas, gerar laços de interesses mútuos que permitam as zonas rurais como esta mostrar a importância que têm na sustentabilidade de uma sociedade mais humana e personalizada.

Os laços entre as pessoas poderão valorizar os saberes antigos sem desprezar os modernos integrando-os e interligando-os nas diferentes aprendizagens.

O presente estudo tem como objectivos conhecer as instituições promotoras de aprendizagens na freguesia de Vila Nova de S. Bento, caracterizar as instituições que promovem aprendizagens e relacionar a diversidade e a quantidade de aprendizagens identificadas com os ambientes onde se desenvolvem, no período de 2004 a 2008.

Foram três os vértices essenciais do presente estudo, **aprendizagem** conceito, processos e mudanças; **ambientes de aprendizagem**, que ligam e diferenciam as necessidades de aprender com os sistemas educativos e outras formas de aprender, formais, informais e não formais; **território** diferenciando território escolar de território educativo

A estrutura deste trabalho assenta em quatro capítulos. O primeiro capítulo visa precisar alguns conceitos como aprendizagem, ambientes de aprendizagem, aprendizagem formal e não formal e aprendizagem e território. No segundo capítulo tentámos aferir a relação entre território e educação. No terceiro capítulo caracterizámos o território em estudo e no quarto capítulo descrevemos todo o percurso metodológico que presidiu à nossa investigação (tipo de metodologia, instrumento e técnicas

utilizadas). No quinto capítulo é analisada e interpretada a informação recolhida. No último capítulo são apresentadas as conclusões, discutidos os resultados, bem como algumas limitações presentes no desenrolar do estudo.

Do que foi dito, é patente a nossa vontade de contribuir, ainda que de forma modesta, para sublinhar a importância e a riqueza do mundo rural.

PARTE I – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO I – Aprendizagens e território

1.1. Aprendizagem

Diz a sabedoria popular que “*nenhum Homem é uma ilha*”. De facto, ninguém vive sozinho. Todos nós, de uma forma ou de outra, relacionamo-nos com alguém e com o mundo que nos rodeia. Nascemos, crescemos e vivemos em sociedade e, seja num sentido mais estrito ou mais alargado, formamos um todo a partir do qual adquirimos, dos outros e com os outros, algo que passamos a transportar connosco, que fica a fazer parte de nós. Por outras palavras, aprendemos uns com os outros.

Ora, aprender é isso mesmo: é um processo de interacção com o contexto e por mediação social; é a construção de uma visão do mundo e a intervenção nele. O acto de aprender é tão necessário, natural e inevitável como respirar (Canário, 2008).

Desde a Antiguidade Oriental, tem havido uma preocupação com a temática da aprendizagem, embora esta, inicialmente, fosse vista como uma mera forma de transmitir tradições e costumes. Durante a Antiguidade Clássica, na Grécia e em Roma, a aprendizagem seguiu duas linhas de orientação distintas: a do indivíduo - formação individual - e outra integrada numa realidade social - sistema de ensino. Ao longo da Idade Média, a aprendizagem e o ensino foram dominadas pela religião. Mais tarde, no século XVI, e sobretudo a partir da Revolução Francesa, as teorias do ensino – aprendizagem sofreram algumas modificações no sentido da sua separação da religião. Do século XVIII ao início do século XX, a aprendizagem e o seu enquadramento científico ganharam forma, quando apareceu um conjunto de ideias relacionadas com o seu desenvolvimento e aplicabilidade. No século XX, surgiram inovações, no âmbito das Ciências da Educação, que deram origem a princípios e metodologias facilitadores do desenvolvimento pleno do indivíduo e da sua integração em sociedade.

Segundo Patrício, “*o homem não nasce pessoa feita; nasce pessoa a fazer e, em rigor, pessoa a fazer-se.*” (Patrício, 1993, p. 141). Remetendo-nos para um processo de aprendizagem, o qual tem início com a concepção, o nascimento e o desenvolvimento dos indivíduos, enquanto membros de uma família, de uma comunidade ou de uma sociedade. Através das relações e interligações sociais e ambientais, passámos a falar de desenvolvimento e de aprendizagem, ao usar ambos os conceitos em diversos contextos. Referimo-nos ao meio em que estamos inseridos como sendo mais ou menos

desenvolvido pelo facto de, implicitamente, relacionarmos as aprendizagens que este nos proporciona, principalmente, através da escola. De um modo empírico, pode dizer-se que o desenvolvimento integral do indivíduo se realiza através da aquisição de conhecimentos e do desenvolvimento de determinadas competências em interacção com o meio, ou seja, através dos saberes.

Retomando o raciocínio de Patrício (2006), destaca-se que já Aristóteles tinha estabelecido uma classificação hierarquizada dos saberes, a qual mantém a actualidade, e que o autor assim menciona:

Os três níveis do saber são a poeisis (ordem do fazer, produzir, fabricar), a praxis (ordem do interagir), a theoria (ordem do contemplar, do teorizar). Continua a ser necessário à plena realização do homem, individual e colectivamente, o quadro ternário da reflexão Aristotélica sobre a natureza e classes do saber. (Patrício, 2006, p.94)

Refere, igualmente, a necessidade de integrar esse saber “triangular” na formação do indivíduo, de forma a criar um novo perfil adequado às exigências da *humanitas* de todo o ser humano e da sociedade contemporânea.

Santana (2007) é de opinião que desenvolvimento e aprendizagem são conceitos frequentemente cruzáveis, embora nem sempre seja fácil clarificar a sua relação e a forma como interagem.

Vigotsky, nos anos trinta, agrupa as teorias de aprendizagem em três categorias:

- As teorias que consideram **as aprendizagens independentes do desenvolvimento**, embora possam decorrer deste, ao funcionar como pré-requisito às próprias aprendizagens;
- As que consideram **os dois processos indissociáveis** e com ocorrência simultânea, por reduzirem a aprendizagem à formação de hábitos;
- Aquelas que defendem que **os dois processos são diferentes, mas inter-relacionados**, por considerarem as aprendizagens precursoras do desenvolvimento e adjuvantes do seu avanço.

Assim, **o funcionamento psicológico tem profundas raízes sociais**, pois

cada função aparece duas vezes ou a dois níveis, no desenvolvimento cultural (quer dizer superior) da criança. Primeiro ela aparece ao nível social, a seguir ao nível psicológico. Primeiro ela manifesta-se ao nível interpessoal como categoria interpsicológica, a seguir ao nível da criança enquanto categoria intrapsicológica. Isto é também verdade no que diz respeito à atenção voluntária, à memória lógica, à formação de conceitos e ao desenvolvimento da vontade (Wertsch, 1985, citado por Santana, 2007, p. 24).

Para Vygotsky, “*o que as crianças podem fazer juntas hoje, poderão fazê-lo sozinhas amanhã*” e “*o ensino só é bom quando acorda e dá vida às funções que se encontram num estádio de maturação, que reside na zona de desenvolvimento proximal*”. Assim, o autor introduz o conceito de *zona de desenvolvimento proximal (ZDP)*, ou seja,

a zona entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (Wertsch, 1985, citado por Santana, 2007, p. 24).

Este conceito rompe “*com a concepção de que o desenvolvimento cognitivo se processa através de uma relação binária (sujeito-objecto) perspectivando-o como uma relação ternária, na qual aquela interacção é mediada socialmente por outro (o adulto ou um par mais competente)*” (Santana, 2007, p. 25).

Na senda de Santana, as perspectivas construtivistas sugerem que o acto de aprender é uma conquista realizada pelo indivíduo, com níveis cada vez mais elevados da sua consciência do meio e da sua capacidade de agir sobre ele. Trata-se de um processo interior de construção das progressivas representações do mundo ou, por outras palavras, “*as representações ou concepções não são directamente observáveis, mas transparecem nos comportamentos e nas competências (...). Pode inferir-se que diferentes concepções correspondem a níveis distintos de apropriação dos conhecimentos*” (Matta, 2001, citada por Santana, 2007, p. 28).

Muitos são os autores que deram importantes contributos para a educação ao desenvolverem, com base nas ideias de Vygotsky, pesquisas e estudos. Nas décadas de 70 e 80, aos seus colegas russos Luria e Leont’ev, juntaram-se, no Ocidente, Cole, Newman, Griffin, Scribner, Moll, Tharp, Gallimore, Veer, Valsiner, Wertsch (Fino, 2001), Doise,

Mugny, Gilly, Roux, Perret-Clermont, Schubauer-Leoni, Margarida César, Carolina Carvalho, entre outros (César, 1994 e Carvalho, 2001 e 2004).

Piaget constitui um outro importante marco na investigação educacional ao referir que as relações com o meio são determinadas por impulsos biológicos em interacção com estímulos sociais do meio ambiente, às quais se seguem processos consecutivos de reequilíbrio, promotores da construção de funções cognitivas. Então, o desenvolvimento é um processo individual, segundo o qual o indivíduo constrói a sua interpretação pessoal da realidade a partir da cultura em que está inserido. Deste modo, o desenvolvimento do indivíduo resulta das suas interacções com o meio que o rodeia (Berbaum, 1993).

Os socioconstrutivistas preconizam o controlo progressivo da atenção autodirigida, realizado através de processos de mediação social, orientados para objectivos cada vez mais complexos, ao direccionar a curiosidade para a construção de competências culturalmente aceites e consistentes (Bruner, 1966/1999, cit. Santana, 2007).

Ausubel (2003) defende uma teoria construtivista com base no seguinte pressuposto: “*todos nós construímos a nossa própria concepção do mundo a partir da reflexão sobre as nossas próprias experiências*” (p. 4), e identifica dois tipos de aprendizagens:

- i) ***aprendizagem significativa por recepção***: o indivíduo recebe conhecimentos e relaciona-os com conhecimentos da estrutura cognitiva pré-existente;
- ii) ***aprendizagem significativa por descoberta***: o indivíduo chega por si ao conhecimento e relaciona-o com conhecimentos anteriores já adquiridos.

Para este autor, aprender implica operacionalizar mudanças nos conceitos prévios, uma vez que as aprendizagens significativas são integrais e estão relacionadas entre si. O meio propício à ocorrência e ao desenvolvimento deste tipo de aprendizagens é o dos contextos formais. No entanto, refere também que processos psicológicos idênticos podem estar presentes em contextos informais como a leitura, a televisão, o discurso intelectual, entre outros.

No que diz respeito ao desenvolvimento, Berbaum (1992, citado por Santana, 2007), e ainda com base nas teorias de Vigotsky, considera que “*a aprendizagem humana pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças*

penetram na vida intelectual daqueles que as cercam”. Caracterizada pela curiosidade, a aprendizagem impele o indivíduo no sentido de se apropriar de novos saberes e traduz-se numa vontade de aprender que procura “*satisfazer uma necessidade, a partir do momento em que esta não pode ser satisfeita através de uma acção imediata*”. A aprendizagem tem tanta afinidade com o desenvolvimento que se torna quase um acto involuntário (p. 28). A intencionalidade do indivíduo em aprender é a condição fundamental para que ocorra aprendizagem pois “*esta intencionalidade promove a construção pessoal de significados, em situações de interacção social (...) de forma a adaptar o novo saber aos seus esquemas prévios de conhecimento e assim o poder manejar em situações reais*” (Santana, 2007, p. 29).

Ao referir Brunner (1960/1998), Santana sustenta que a aquisição de conhecimento está directamente relacionada com a sua utilização funcional. Então, a aprendizagem decorre segundo três processos quase simultâneos:

- 1) *aquisição da nova informação*, que muitas vezes vem contradizer aprendizagens anteriores,
- 2) *transformação*, que corresponde à análise e manipulação do novo conhecimento pelo indivíduo, para ele se apropriar de modo a adaptá-lo a situações concretas, e
- 3) *avaliação*, que analisa a adequação do conhecimento às acções com ele relacionadas, o que permite, também uma maior regulação do processo. (Santana, 2007, p. 29).

Ao seguir esta linha de pensamento, Santana defende que os processos de aprendizagem não resultam apenas da acumulação de conhecimentos, mas antes de mudanças qualitativas, de complexidade crescente nas estruturas e nos esquemas mentais. O sujeito aprendente desempenha um papel activo na aquisição de conhecimento, o qual está directamente relacionado com a sua utilização funcional, concepção que remete para o conceito de competência. E, ao citar novamente Brunner, a autora acrescenta,

*falar de competência é falar de inteligência no sentido mais amplo, de inteligência operativa do saber **como**, mais do que simplesmente do saber **que**. A competência*

supõe com efeito a acção, a modificação do meio como adaptação a esse meio (Santana, 2007, p. 29).

Esta perspectiva põe em foco a forma como se atinge o conhecimento porque o desenvolvimento humano pressupõe a aquisição de competências e, segundo esta perspectiva, o enfoque está na forma como se atinge o conhecimento. Já Perrenoud (2001) escreve que *“as competências não se ensinam. Só podem ser criadas condições que estimulem a sua construção (...). Para desenvolver competências, é necessário colocar o aluno em situações complexas, que exigem e treinam a mobilização dos seus conhecimentos”* (Santana, 2007, p. 30).

1.2. Ambientes de aprendizagem

Vigotsky considera a aquisição e o desenvolvimento do conhecimento um processo cujas funções psicológicas são mediadas através da cultura. Logo, atribui à escola um papel fundamental, pois *“a interacção do indivíduo com o contexto sociocultural promove a aprendizagem e esta é que conduz ao desenvolvimento”* (Fontes & Freixo, 2004).

Uma vez que as necessidades de aprender e de ensinar estão ligadas à sobrevivência das sociedades, não se limitam a um plano formal ou escolar. O meio escolar é fundamental para a educação, mas a educação não se reduz ao plano escolar (Dewey, 2002, p. 15).

Para Delors (1996), a educação, numa perspectiva global do desenvolvimento humano em sociedade, *“define-se como o veículo de culturas e de valores, como construção dum espaço de socialização, e como caminho na preparação de um projecto comum”* (p. 45). A educação não está limitada às instituições que, formalmente, a concretizam e não diz respeito, apenas, a um período de desenvolvimento do Homem.

Segundo a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *“(...) é no seio dos sistemas educativos que se forjam as competências e aptidões que farão com que cada um possa continuar a aprender”* (1996 p.103). Neste sentido, afigura-se a

necessidade de se estabelecer uma relação de complementaridade entre o formal e o informal. Os sistemas educativos é que poderão estabelecer as ligações entre as várias etapas, a organização e a diversificação de processos, bem como os percursos educativos.

Trilla (1993), sobre este tema, considera o termo *sistema* como sinónimo de “*procedimento*”, “*método*”, “*meio*”, “*maneira*”, “*táctica*”. A noção mais ampla e genérica de *sistema*, no contexto da Teoria Geral de Sistemas, é a de um “*complexo de elementos interactuantes*”, isto é, um conjunto de elementos que interagem ao produzir um efeito que se pode considerar como educativo. Menciona P.H.Coombs, que

ao usar a expressão sistema educativo não se faz referência, unicamente, aos diferentes níveis e tipos de ensino tradicional, mas também a programas e processos sistemáticos de ensino não tradicional. Incluindo, por exemplo, a formação do operário e do agricultor, a formação de alfabetização funcional, a formação e promoção durante o trabalho, a extensão universitária, os cursos profissionais e de aperfeiçoamento e os programas especializados para jovens (Trilla, 1993, p. 16).

Uma visão mais abrangente é apresentada por A.J.Colom:

o sistema educativo pode definir-se como o sistema formado pela interrelação dinâmica com capacidade processual da totalidade das instituições, elementos, unidades, complexos e aspectos, como as suas manifestações e fenomenologia, cuja missão, ou função, seja total, ou parcialmente educativa, entendendo a educação na sua mais ampla expressão; ou seja como conjuntos de modelos a transmitir às novas gerações para que se dê a manutenção e o progresso da vida humana e sociocultural (Trilla, 1993, p. 17).

Para Trilla (1993), o *universo educativo* é o “*conjunto total de factos, sucessos, fenómenos ou efeitos educativos - formativos e/ou instrutivos - e, por extensão, o conjunto de instituições, meios, ambientes, situações, relações, processos, agentes e factores susceptíveis de gerá-los*” (p. 13). Assim, o autor divide o universo educativo em três sectores:

- **O sistema educativo formal:** o sector das instituições e meios de formação e aprendizagens integrados na estrutura educativa graduada, hierarquizada e oficial. É o sector das instituições que conferem títulos académicos e integram o esquema educacional de determinado país. Compreende o ensino primário, secundário e superior e as suas possíveis ramificações (formação profissional, especialidades, cursos de reconversão, entre outros). Os contornos deste sector variam de país para país e com o tempo, uma vez que vão integrando

instituições que tiveram origem no seu exterior, como é o caso do ensino pré-escolar.

- O sector educativo, formado pelo conjunto de instituições e meios educativos intencionais e com objectivos definidos, os quais não fazem parte do sistema formal, ou seja, é **o sistema não formal**, constituído por elementos com objectivos heterogéneos. Estes objectivos vão desde a educação permanente e de adultos, a animação sociocultural, a ocupação de tempos livres, o desenvolvimento comunitário, até á educação especializada. Apresentam, muitas vezes, formatos semelhantes aos escolares (institutos de línguas, por exemplo) ou utilizam formas não convencionais (ensino à distancia, meios itinerantes, entre outros).
- O terceiro sector é constituído pelo conjunto de processos e factores que geram efeitos educativos, sem terem sido concebidos expressamente com esse fim. **É o sistema informal.**

Actualmente, verifica-se uma identificação entre universo educativo e universo escolar ao centrar a acção educativa na instituição escola.

Segundo Canário (2005), a escola é uma invenção histórica, contemporânea da dupla revolução industrial e liberal, que marca o início da modernidade. A aprendizagem adquire uma nova forma no contexto escolar, o qual se constitui, tendencialmente, como a única forma de promover a educação. Esta evolução resultou numa escola detentora de quase todo o monopólio da acção educativa e, conseqüentemente, numa desvalorização dos saberes não adquiridos por via escolar. Efectuou, também, uma contaminação das modalidades não escolares ao modificá-las à sua imagem e semelhança. O autor salienta que este tipo de escola foi uma organização que permitiu a emergência dos sistemas escolares modernos e que a organização escolar correspondeu a formas específicas de criar os espaços, os tempos, os agrupamentos dos alunos e as modalidades de relação com o saber.

A escola é uma instituição que, a partir de um conjunto de valores estáveis e intrínsecos, funciona como uma fábrica de cidadãos, desempenhando um papel central na integração social, na perspectiva durkheimiana de prevenir a anomia e preparar a inserção na divisão social do trabalho (Canário, 2005, p. 62).

Alarcão (2002), ao analisar o pensamento de Perrenoud (2002), apresenta a escola como um lugar, um tempo e um contexto próprios, ou seja, *“um micro contexto aninhado em círculos contextuais mais alargados: sociais, históricos, económicos, ideológicos. Círculos mais alargados que influenciam a escola”* (p. 266). E conclui que a educação ultrapassa em muito a escola, pois

a educação não se joga só no espaço e tempo da escola nem nos espaços virtuais criados pelos novos meios de comunicação. Joga-se também na sociedade, nas famílias e nos bairros, nos clubes desportivos, nos centros culturais e em muitos outros lugares (Alarcão, 2002, p. 266).

Ao considerar a evolução da escola, podem distinguir-se três períodos:

i) O período da **“escola das certezas”** período forte da instituição e que tem como referência o “Estado educador”;

ii) O período da **“escola das promessas”**, integrada na construção de um “Estado providência” a partir dos meados do século XX;

iii) O período da **“escola das incertezas”**, que corresponde à erosão do Estado - providência e, conseqüentemente, à emergência de um Estado “mínimo” ou “modesto”, também designado por “Estado regulador”, do último quartel do séc.XX (Queiroz, 1995, citado por Canário, 2005, p. 63).

Para Canário (1995), a escola integrou a criação de uma nova ordem política, social e económica.

Do ponto de vista político, o grande impacto da escola moderna e da criação de um sistema nacional significou subtrair à igreja a tutela do ensino. A escolarização foi um instrumento decisivo de integração social na construção dos estados e das nações, pois *“a escola desempenha um papel de fundamental importância na construção de uma coesão e solidariedade nacionais, funcionando como o principal sustentáculo de um sistema político baseado na representação”* (Petitat, 1982, citado por Canário, 2005, p. 66).

Do ponto de vista social, a escola integrou uma transformação cultural, a qual esteve na base dos processos de transformação das sociedades rurais tradicionais em modernas sociedades, assentes na produção industrial. Neste âmbito, o estatuto social deixou de ser transmitido por via familiar e passou a ser adquirido por acção individual, emergindo

uma nova relação social que se autonomizou das restantes relações sociais e se tornou preponderante. Por outras palavras, *“a hegemonia do escolar tende a traduzir-se por uma desvalorização das anteriores formas de socialização e de aprendizagem, induzindo uma pedagogização das relações sociais e desapossando alguns grupos sociais das suas competências e prerrogativas”* (Vincent, 1994, citado por Canário, 2005, p. 66). Do ponto de vista económico, a escola adquiriu um papel importante na criação de uma sociedade industrial. Assim, constituiu *“um instrumento de inculcação de valores e normas sociais” que enquadram o processo de escolarização das classes populares “e a sua preparação para o trabalho fabril”* (Barroso, 1996, citado por Canário, 2005, p. 67).

O período designado por “Os Trinta Gloriosos”, 1945-1975, é marcado pelo aumento da oferta educativa escolar, que tem como base uma associação entre a escola e as promessas de desenvolvimento, a mobilidade social e a igualdade. É esta a origem de um processo de democratização da escola e, em detrimento de uma escola elitista, surge a escola de massas. Observada deste ponto de vista, a “explosão escolar” é reconhecida como factor económico de desenvolvimento. Em síntese, organizam-se sistemas educativos *“com as características típicas da produção em grande escala, ou seja, de um modelo industrial”*, o que está associado ao termo *“indústria do ensino”* (Delamotte, 1998, citado por Canário, 2005, p. 80).

Estudos realizados, ainda nos anos 60, permitiram evidenciar os processos de produção de desigualdades escolares articuladas com a produção de desigualdades sociais.

Nos anos 70, surgem algumas reflexões que criticam o modelo de desenvolvimento, uma vez que a expansão da escolarização de massas alargada aos adultos não se traduz numa generalização do “bem-estar” à escala mundial, ou num aumento das taxas de mobilidade social nem na redução das desigualdades sociais, aspectos estes que não sofreram melhorias significativas. *“A escola é encarada como um aparelho ideológico do Estado”* (Althusser, 1970) que, através de mecanismos de violência simbólica, assegura a reprodução social de desigualdades. (...). Nestas condições, a escola passa a ser percebida como produtora de injustiça. (Canário, 2005, p. 81).

O último quartel do século XX é palco de grandes mudanças nos sectores económico, político e social. Estas transformações reflectem-se, sobretudo, nas relações que a juventude estabelece com a escola e com o mercado de trabalho: de uma relação previsível passa-se para uma relação de incerteza. Do ponto de vista económico, a construção da União Europeia e adesão à mesma acelera a integração supranacional dos centros de poder e de decisão tanto a nível político com financeiro. Isto significa o declínio da importância dos “velhos” estados nacionais aos quais a escola permanecia ligada. Da análise económica, sociológica e da ciência política resultam a constatação e a constituição de um progressivo esbatimento do papel do estado nacional e a constituição de modos de governo que transcendem as fronteiras nacionais, uma vez que:

“a progressiva desterritorialização da economia num contexto mundializado alterou profundamente esta situação: retirou aos estados nacionais a capacidade de controlarem os fluxos no interior das suas fronteiras e com os espaços exteriores e reduziu a sua acção a um estatuto cada vez mais marginal, o que não significa, necessariamente, pouco importante.” (Canário, 2005, p. 82).

No período fordista, o desenvolvimento do Estado-providência é sustentado por uma relação harmoniosa entre o crescimento e a integração social. Os novos tempos são marcados por fenómenos de ruptura do laço social, designados por fenómenos de “exclusão social”. Estes têm por base as transformações do mundo do trabalho, e englobam tanto o desemprego estrutural de massas como a precarização dos vínculos laborais, pois:

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e as mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares que permite falar da passagem de “um tempo de promessas” para “um tempo de incertezas” (Canário, 2005, p. 84).

1.3. Aprendizagem Formal e não-Formal

A educação não formal e informal constitui uma parte fundamental das nossas aprendizagens. Assim, a acção educativa não formalizada, ou sociocultural, constitui uma dimensão decisiva na construção de uma cultura de desenvolvimento local e regional.

(Canário, s.d.), pois “A educação acontece sempre numa determinada circunstância” (Nico, 2008, p.9).

Os processos educativos não formais emergem, institucionalmente, a partir da segunda metade do século XX. Contextualizados em práticas educativas dirigidas para públicos adultos, inicialmente através das campanhas de alfabetização, afirmam-se mais tarde como o “*movimento de educação permanente*”. Esta acção, conduzida pela UNESCO, insere-se numa filosofia de “*humanização do desenvolvimento*” (Finger & Asún, 2003, citado por Canário, 2006) e tem por base o seguinte pressuposto: a aprendizagem é um processo contínuo na vida de um ser humano. Os diferentes níveis de formalização das situações educativas são expressos na Conferência de Nairobi, promovida pela UNESCO, em 1976

O conjunto de processos organizados de educação qualquer que seja o conteúdo, o nível e o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial dispensada nos estabelecimentos escolares e universitários e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais pessoas consideradas como adultas pela sociedade de que fazem parte desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento sócio económico e cultural equilibrado e independente (citado por Canário, 2006, p. 161).

Segundo Canário (2006), o reconhecimento da importância dos processos educativos não formais está associado à ideia de experiência, base de aprendizagens, e, como diz o autor, de não ser “*sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem*” (p. 161), o que converge na seguinte conjectura: de que “*o património experiencial de cada um representa o recurso mais importante para a realização de novas aprendizagens*”. O movimento da educação permanente propõe uma concepção de aprendizagem como algo de contínuo e de global. A corrente das histórias de vida vai mais longe ao afirmar que se “*operou uma revolução paradigmática nas perspectivas de abordar os problemas da educação, deslocando para a perspectiva da aprendizagem aquilo que o modelo escolar fixara na perspectiva do ensino*”. O autor salienta, ainda, numa perspectiva mais ampla, Abraham Pain (1990). Este último, ao pôr em causa o critério de definição das situações educativas, questionou a construção dos processos educativos que superam o modelo escolar, ou seja, o princípio da intencionalidade, e qualificou uma situação como

educativa, não a partir da explicitação prévia das suas *intenções*, mas sim com base nos seus efeitos. Neste âmbito, entende-se por efeitos educativos a concretização de mudanças duráveis de comportamentos e atitudes, decorrentes da aquisição de conhecimentos na acção e capitalização de experiências individuais e colectivas.

Estas modalidades de aprendizagem são designadas, no seu conjunto, por “educação informal” definida por Coombs como:

o processo teórico ao longo da vida através do qual cada pessoa adquire conhecimentos, capacidades, atitudes, a partir das experiências quotidianas e do contacto com o seu ambiente (...). Regra geral a educação informal não é organizada, não é sistematizada, nem sempre é intencional. Ela constitui a maior fatia da aprendizagem total, durante a vida de uma pessoa, mesmo para aquelas que são altamente escolarizadas” (Pain, 1990, citado por Canário, 2006).

A distinção entre **educação formal, informal e não formal** não é simples. Trilla (2008) sintetiza esta dificuldade ao apresentar dois critérios, utilizados com frequência para fazer essa diferenciação: **o da intencionalidade do agente e o do carácter metódico ou sistemático do processo**. O primeiro critério engloba todos os processos intencionalmente educacionais, ou seja, os formais e os não formais, e considera que os não intencionais constituem os processos educativos informais. No entanto, salvaguarda o facto de nem toda a educação informal ser não intencional. Neste sentido, o autor menciona o exemplo da família que, geralmente, é dado como a imagem do que é a educação informal, mas alerta: “*não se pode afirmar que os pais desenvolvam toda a sua acção educativa sem intenção de educar*” (p. 36). Assim, não é o critério da intencionalidade o que define a fronteira entre educação informal, formal e não formal. O segundo critério, o do carácter metódico ou sistemático do processo educacional, agrupa a educação formal e a não-formal num contexto metódico e sistemático de desenvolvimento, enquanto considera a educação informal assistemática. Mas, também aqui, o autor manifesta o seu desacordo ao afirmar que muitos processos educacionais, incluídos na educação informal, obedecem a métodos e sistemas organizados, como é o caso da publicidade. Propõe como critério **a diferenciação e a especificidade** da função ou do processo educacional. Deste modo,

estariamos diante de um caso de educação informal quando o processo educacional ocorre indiferenciada e subordinadamente a outros processos sociais,(...) quando não emerge como algo diferente e predominante no curso geral da acção em que o processo

se verifica, (...) quando carece de um contorno nítido, quando se dá de maneira difusa (Trilla, 2008, p. 37).

No que respeita à educação formal e não formal, estas são apresentadas como intencionais, com objectivos explícitos de aprendizagem ou de formação. Mais uma vez, os critérios bifurcam-se:

- *o critério metodológico, para o qual o meio escolar corresponderia à educação formal;*
- *o critério intencional, específico, diferenciado, para o qual o meio não escolar seria a educação não formal.*

O ensino formal estaria determinado por uma forma colectiva e presencial de ensino-aprendizagem, caracterizada por um espaço próprio, com papéis assimétricos e complementares (professor/aluno), com ordenação de conteúdos e descontextualização de aprendizagens. O ensino não formal seria o que rompe com alguma ou algumas dessas características do escolar. Quando se fala de metodologias não-formais, trata-se de procedimentos que se distanciam das formas canónicas da escola.

O critério estrutural apresenta uma distinção mais nítida baseada na inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado. Assim, o formal é aquilo que é definido, administrativamente, pelas leis e outras disposições. O não formal é aquilo que permanece à margem do organograma do sistema educacional graduado e hierarquizado (Trilla, 2008, p. 40).

Estes conceitos integram uma relatividade histórica e política, pois o que hoje é não formal pode vir a ser formal e vice-versa.

Trilla (2008) defende, igualmente, como critério a utilizar o estrutural, por ser mais rigoroso e integrar as linhas anteriormente definidas por Coombs e Ahmed. Ressalva, no entanto, que a recusa do critério metodológico não equivale a negar a possibilidade de encontrar métodos na educação não formal.

É apenas o entendimento de que a educação não-formal não é, em sentido estrito, um método ou uma metodologia. (...) Entendemos por educação não-formal o conjunto de processos, meios e instituições específicas e diferenciadamente concebidos em função de objectivos explícitos de formação ou instrução não directamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado (Trilla, 2008, p. 42).

Assim, deveria existir permeabilidade entre os vários tipos de aprendizagens. As formas formais, informal ou não formal têm uma importância relativa. O que verdadeiramente interessa é a qualidade, a pertinência pessoal e social da aprendizagem e que o processo tenha sido o mais eficaz possível. O sistema educacional tem de ser *“aberto, flexível, evolutivo, rico em quantidade e diversidade de ofertas e meios educacionais. Um sistema educacional só poderá sê-lo se realmente incorporar o sector não formal e considerar e valorizar o informal”* (Trilla, 2008, p. 53).

1.4. Aprendizagem e Território

Uma das consequências do capitalismo industrial foi a “desterritorialização” da vida económica e social (Canário, 2005). A experiência e a posição social deixaram de ser determinadas por uma pertença a um espaço físico, o que criou uma *“desterritorialização das nossas vidas”* (Rifkin, 2001, cit. Canário, 2005, p.155). Valorizou-se o contexto mundial, sobretudo numa perspectiva económica, o mesmo é dizer, a mundialização da economia.

Curiosamente, na actualidade, assiste-se a um processo que se desenvolve no sentido inverso: a *“reimplantação do laço social ao nível do território”* conduz a uma revalorização do local no âmbito económico, social e político. Por outras palavras, a revalorização do local pode exprimir uma tentativa de *“recriar reservas de confiança e de capital social”*, ao não olvidar que *“a geografia existe e que a cultura conta”* (Rifkin, 2001, citados Canário, 2005, p. 156).

A aprendizagem implica sempre uma tripla relação: com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Estes três aspectos são indissociáveis e é a articulação entre estas três dimensões que dá ou não sentido às aprendizagens. Só se aprende alguma coisa em situações que façam sentido para o sujeito (Canário, 2005, p. 159).

A inserção social, numa realidade territorial, é um aspecto decisivo para a construção de sentido. É importante, então, esclarecer o significado de *“território educativo”*. Segundo Canário (2005), em Portugal, tem-se utilizado o termo de *“território educativo”* como sinónimo de *“território escolar”*, representativo de uma área organizada através de uma rede pedagógico-administrativa de estabelecimentos de ensino (carta escolar).

Assiste-se a decisões e políticas centralizadoras, determinadas a nível nacional, para tentar incentivar medidas de descentralização e autonomia. Este paradoxo continua presente nas actuais políticas de “*territorialização educativa*”, configuradas na “*racionalização*” da rede escolar e nos normativos de gestão das escolas. A autonomia das organizações educativas, não apenas escolares, mas educativas, configura-se numa lógica de acção local. Neste âmbito, entende-se por “*territorialização*” uma dependência da acção educativa em relação ao contexto. Mas, existe uma certa divergência, em relação a este tema, principalmente se compararmos os processos e as dinâmicas que têm origem na administração central, na mudança instituída, com os processos que têm origem na iniciativa local e na mudança instituinte. Estas mudanças constituem um capital rico mas ignorado pela administração, que

não tem sabido, não tem querido ou simplesmente não lhe tem sido possível aprender com a experiência dos colectivos de acção locais (...). A política de “territorialização” corresponde a um processo de exportação de problemas para a periferia, segundo uma lógica “gestionária” que tem como referentes principais as questões da “eficácia” e da “qualidade”. Os projectos que se baseiam em dinâmicas locais, privilegiam a questão da “pertinência”, ou seja, o ponto de vista e os saberes dos actores locais, sejam eles as crianças, as famílias, os educadores ou os autarcas (Canário, 2005, p. 161).

As políticas oficiais permanecem “*reféns da forma escolar*”. Como consequência, é necessário construir novas práticas educativas e ter a capacidade de articular as mudanças no campo da educação como modos globais de pensar as grandes questões da sociedade. Neste sentido, a superação da “*forma escolar*” passa por tomar como ponto de partida estruturante dos processos de aprendizagem a experiência e os saberes dos aprendentes, ou seja, os processos de educação não formal, entendidos como matriz e como elemento estruturante da acção educativa.

Guerra (2002) salienta que a educação assume, na actualidade, um papel preponderante quer do ponto de vista da análise científica, quer do ponto de vista político, sendo essencial no desenvolvimento económico e social e na criação de autonomia e realização pessoal. Acrescenta que a educação e “a vida lá fora” enquadrar-se-ão em três etapas básicas:

1) Configuração de uma total independência entre educação e vida, porque a escola constitui uma instituição ímpar de transmissão do saber erudito universal, essencial na preparação para a vida.

2) A escola do século XX, marcada por uma tentativa de “introduzir vida” na escola com o objectivo de simular a vida real.

3) O reconhecimento de que “a vida é demasiado complexa e ampla para se simular ou se reproduzir no contexto escolar. Abre-se aqui a tentativa actual de articular os conhecimentos da escola e os da vida de forma harmoniosa” (p. 190).

A autora prossegue, ao identificar como uma das “patologias” dos actuais sistemas educativos - *a desintegração*, que se traduz numa *descontinuidade interna e externa*. Descontinuidade interna apresenta duas vertentes, uma vertical, entre os vários sistemas escolares e sistemas de ensino, e outra horizontal, traduzida nas múltiplas instituições de formação, no mesmo território, sem interacção entre si. Por sua vez a descontinuidade externa traduz-se numa espécie de linha de montagem taylorista, à qual as crianças são submetidas, em actividades extra curriculares, em tempos e espaços diferentes. Este é como que um mercado que procura responder às necessidades reais, mas apresenta-se disperso e nem sempre tem uma intenção formativa.

O isolamento da escola é identificado como a segunda patologia, porque “*apesar de todas as tentativas, a instituição escolar continua totalizadora e enclausurada, indisponível para o ambiente, corpo separado da sociedade*” (Guerra, 2002,p. 190).

A cultura da escola, qualquer que seja o nível de ensino considerado, parece cada vez mais separada dos níveis quotidianos da sua utilização. Privilegiam-se os comportamentos frios, a cultura cifrada, canónica, baseada numa sucessiva separação entre o conhecimento e a vida. A estabilização dos programas exige colocar o conhecimento fora de moda, raramente necessário na vida real e temos dificuldade em sair dos grandes patrimónios do conhecimento para as fragmentações dos questionamentos quotidianos, pouco estabilizados, desarrumados, caóticos, que misturam ainda as cognições e as emoções (Guerra, 2002, p. 190).

Assim, o papel da escola resume-se à reprodução de conhecimentos

“frios” indirectamente separados do concreto e da realidade, fruto de um conhecimento mediático de linguagens e símbolos lógicos. Um conhecimento quente é ver um jogo de futebol em directo, um conhecimento frio é ver o jogo em vídeo depois de conhecer o resultado (Guerra, 2002, p. 190).

No entanto, a autora reconhece a mudança que se opera na escola, nomeadamente o esforço no sentido de se estabelecer uma dialéctica entre a cultura do interior da escola e a do exterior. Usam-se os recursos do território de forma a criar situações educativas quer de natureza institucional, quer de natureza não institucional. Neste contexto, emerge a pedagogia urbana integrada num espaço ecológico concreto - a cidade (Guerra, 2002).

E qual o contributo da cidade e da pedagogia para encontrar situações conducentes à resolução de problemas mútuos? A autora situa a cidade como um novo espaço de formação. Considera-a como um agente determinante de educação formal e informal, através de novas estruturas e de uma multiplicidade de emissores educativos. A relação entre território e escola é uma relação paradoxal. O Estado-educador (do século XIX até meados do século XX) remetia o local para um plano marginal. O local encarnava a diversidade do particular, por oposição a uma universalidade da razão, da moral, da unidade da república e dos Direitos do Homem. Nos anos 60/70, o Estado desenvolvimentista determinou uma lógica económica que excluía o local. “*A lógica económica é diversificada, exigindo diferentes níveis de formação, mas a centralização das decisões tem dificuldades em lidar com essas diversidades regionais*” (Guerra, 2002, p.192). O Estado regulador assumiu uma posição de descentralização ao delegar poderes às colectividades locais, mas controlava a montante e a jusante essa delegação. A partir dos anos 80, a política educativa passa a contemplar a necessidade de assumir a diversidade e pretende territorializar-se através da ideia de “discriminação positiva”, com a criação dos territórios de educação prioritária, o que implica uma democratização pela diferenciação e não pela unificação.

Territorializar, diz-se, é aproximar as decisões daqueles a quem dizem respeito, considerar a multiplicidade de actores, a complexidade e interdependência das estruturas, permitir uma expressão plural das necessidades e discursos. É, ainda, tornar as decisões mais eficazes porque mais próximas dos problemas, mais adaptadas às populações locais, mais abertas às iniciativas e energias locais. O local aparece assim como um recurso, lugar de inovações, de mobilização dos actores e da inteligência sob o olhar regulador do Estado. (Guerra, 2002, p.192-193).

Acrescenta que o que está em jogo são as relações entre os diferentes níveis de decisão política e a coerência social: o papel da educação na sociedade pós-moderna e verifica que as questões são sobretudo políticas.

A territorialização é uma tentativa mais da responsabilidade do Estado do que uma exigência do local (...). Acrescente-se que Educação e Desenvolvimento são as duas faces da mesma moeda e esta associação torna indispensável um olhar sobre as estratégias educativas no contexto do desenvolvimento local. (Guerra, 2002, p.193).

A situação tem subjacente o questionar do modelo de desenvolvimento. Fazê-lo de uma forma crítica pode contribuir para esclarecer o papel da educação nos processos de desenvolvimento urbano e, sobretudo, do interior rural.

Para Canário (2005), o problema apresenta duas vertentes, uma é a “*de que o interior, não desenvolvido, constitui «o problema»*”; outra é a de apresentar a reprodução dos padrões e modelos urbanos como solução. A actual crise é acima de tudo “*uma crise do mundo urbano e industrial e não uma crise do mundo rural tradicional que tende a ser pura e simplesmente eliminado*”. As cidades tornaram-se o local de residência de uma grande parte da população, cuja tendência foi a de continuar a aumentar, e originaram-se, assim, as grandes metrópoles urbanas. Os actuais problemas são, essencialmente, resultado de uma civilização urbana. “*As assimetrias de desenvolvimento quer à escala de um país, de uma zona transnacional ou do planeta são parte integrante do próprio modelo de desenvolvimento que, baseando-se no lucro não pode ser igualitário*”. O discurso sobre desenvolvimento está associado à ideia de acréscimo de recursos, nomeadamente, de carácter financeiro. Ora, esse desenvolvimento assume duas vertentes:

- i) uma referente à chamada mentalidade do “assistido”, consubstanciada na obtenção de subsídios;
- ii) a outra é a da estigmatização, por parte das entidades financiadoras e promotoras de ajudas, ao desenvolvimento, realizando uma leitura “pela negativa”.

Este tipo de caracterização, no campo da educação, tem gerado um efeito perverso que se tem traduzido em reacções negativas por parte das entidades das zonas escolhidas para serem “ajudadas”.

Os processos de desenvolvimento, que cada vez mais deverão corresponder a processos educativos, não podem ser vividos pela negatividade. Em desenvolvimento e em educação os principais recursos são obviamente, as pessoas. Onde há pessoas a acção educativa é possível e a compreensão e transformação da realidade social pode tornar-se obra colectiva, baseada nos princípios da endogeneidade, da globalidade e da participação. (Canário, 2005).

As zonas rurais podem ter um papel preponderante no desenvolvimento global, ao configurar uma perspectiva coincidente do processo de desenvolvimento e do processo colectivo de aprendizagem. “*A sobrevivência do mundo rural e dos seus habitantes como os nossos «guardadores de paisagens», configura-se não como a preservação do passado, mas sim como a salvaguarda do futuro*” (Canário, 2005).

A acção educativa, se tiver por base uma aprendizagem que valorize a experiência e a interacção colectiva, constituirá um processo de autoconstrução. As diferentes modalidades de aprendizagem, auto e heteroformação, em consonância com o meio, constituirão mais um elemento fundamental no processo de desenvolvimento global, não esquecendo a articulação profunda entre os diferentes graus de formalização da acção educativa.

Nico (2008) faz uma abordagem mais concreta, que tem como pano de fundo o interior português. Ao concentrar-se no interior do Alentejo, considera ser necessário “*suscitar uma nova matriz de pensamento*” com o objectivo de abrir “*novas avenidas de intervenção social e territorial*”. Apresenta, como base de reflexão, as *redes de aprendizagem* que poderão alavancar e (re)dimensionar as potencialidades existentes num determinado território, e garantir, também, condições de “igualdade de oportunidades na realização pessoal, familiar e profissional de cada cidadão”.

O autor identifica seis redes de aprendizagem, a saber (Nico, 2008, pp 11-13):

- **Rede formal de educação**, dependente do Ministério da Educação e concretizada através de milhares de estabelecimentos de ensino-público, privados e cooperativos, os quais asseguram, em condições muitas vezes desiguais, o acesso da população à educação pré-escolar, aos ensinos básico e secundário e, mais recentemente, às ofertas destinadas a uma população adulta;
- **Rede formal de formação**, dependente do Ministério do Trabalho e da Solidariedade, materializada em um sistema dotado de relativa autonomia de funcionamento e concretizada através de dezenas de centros de formação que disponibilizam percursos de aprendizagem para jovens e adultos;
- **Rede formal de ensino superior**, sob a tutela do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, operacionalizada através de dezenas de estabelecimentos de ensino superior – universitários e politécnicos, públicos e privados – que asseguram uma ampla oferta curricular;
- **Rede formal de qualificação**, promovida por dezenas de instituições privadas - instituições particulares de solidariedade social, associações de desenvolvimento local, fundações, entre outras - que proporcionam um alargado espectro de oportunidades de formação, quase sempre de cariz profissionalizante;

- **Rede não-formal de aprendizagem**, resultado da acção de milhares de instituições da sociedade civil - escolas de música e de teatro, associações juvenis, organizações não governamentais, agrupamentos de escuteiros, grupos religiosos, entre outros - que foram criando e concretizando iniciativas locais;

- **Rede não-formal de aprendizagem**, observada no tecido empresarial existente no território, na generalidade constituída por empresas de pequena dimensão.

No que respeita às identificadas redes formais, apesar destas se relacionarem “hierárquica e verticalmente com as estruturas centrais e regionais que as tutelam, revelam uma evidente dificuldade de diálogo horizontal” (Nico, 2008, p.11). Deste modo, existe a sobreposição de oferta formativa, que gera competição entre entidades operantes no mesmo território, tal como um desperdício de recursos físicos, técnicos e humanos. Por outro lado, o autor foca a evolução da rede formal de qualificação que introduziu um novo paradigma “altamente profissional e organizou-se, em torno de projectos de qualificação territorial, institucional e pessoal”. E, particularmente no tocante à aprendizagem ao longo da vida, desenvolveu uma “acção de importância quase equivalente à acção das instituições da rede formal de Educação e Formação” (p.13).

Relativamente às redes não formais de aprendizagem, o mesmo autor, refere que estas constituíram “uma oportunidade mais fácil e mais próxima de acesso a ambientes de aprendizagem marcados por uma forte componente relacional e por uma intensa convivialidade” (p.13). Esta situação alargada ao mundo do trabalho introduz “o direito ao trabalho”, vertente importante que, se configurada nas micro, pequenas e médias empresas, desempenha um papel fundamental na fixação das populações num determinado território.

Para além das já referidas, existem outras redes de aprendizagem, complementares às identificadas, e que com estas deviam articular (Nico, 2008,p.14):

- **Rede social**: compreende a totalidade das instituições que desenvolvem actividade de natureza social, no apoio às comunidades, famílias e indivíduos, num determinado território (normalmente de dimensão concelhia);

- **Rede cultural**: constituída por centenas de instituições que promovem actividade cultural e que, na actualidade, estão dotadas de infra-estruturas de qualidade assinalável.

Deste modo, o desenvolvimento do território interior passa pelo conhecimento e pela otimização desse entrelaçado de redes de aprendizagem, ao construir “*uma geometria variável e adaptável (...) garantindo uma maior possibilidade de inclusão de variáveis como o ordenamento do território, o desenvolvimento sustentável e a participação política das instituições e das pessoas*” (Nico, 2008, p.16).

CAPÍTULO II - O Território e a Educação
Uma relação de Autonomia

2.1. – O território educativo

“A divisão administrativa possibilita a organização do espaço, favorecendo a gestão do território em diferentes escalas (local, regional, nacional)” (Cardoso & Gala, 2007, p. 29). Assim, a Constituição Portuguesa (VII Revisão Constitucional, 2005) refere, no artigo 235º, que *“a organização democrática do Estado compreende a existência de autarquias locais, (...) dotadas de órgãos representativos, que visam a prossecução de interesses próprios das populações respectivas”*. Determina, também, no artigo 236º, que as freguesias e os municípios são dois tipos de autarquias locais. No entanto, no âmbito da adesão de Portugal à União Europeia, e segundo a Resolução do Conselho de Ministros, nº 34/86, de 5 de Maio, *“a adopção necessária de regras e procedimentos estatísticos comuns, onde a informação regional assume uma grande importância”* conduziu a que se fixassem três níveis de Nomenclatura das Unidades Territoriais (NUT). Posteriormente, as NUT I, II e III sofreram ajustamentos pontuais através do Decreto-lei nº 244/2002, de 5 de Novembro.

Conhecer a divisão administrativa do país é essencial para compreender a importância do poder local. Para Pinto (2007), o local *“é o antídoto que a razão prática nos vai prescrevendo contra os efeitos desintegradores da globalização”*, uma vez que:

A descentralização emerge como um imperativo da crescente complexidade dos processos sociais e vai tendo manifesta expressão no princípio da subsidiariedade, na delimitação das actuações da administração central e das autarquias e na tendência para a apropriação legal e prática de novas responsabilidades, competências e poderes por parte dos municípios (Pinto, 2007, p.3).

Ao sintetizar o caso português, Pires (2007) refere que, globalmente, *“o liberalismo português tinha uma visão muito restritiva de município”*, no que diz respeito à autonomia e à representação política. Cita, ainda, C. Oliveira, quando este refere que *“o liberalismo português instaurou uma administração local centralista e hierarquizada que visa o controlo efectivo do território nacional e das comunidades locais pelo Terreiro do Paço”* (p. 38). Segundo o historiador, os municípios não constituíam uma autoridade com autonomia, apenas executavam determinações centrais. Foi a II República, ao reformular a Lei das Finanças Locais na Constituição, que deu um novo enquadramento aos

municípios na organização política e, também, na educação. A evolução da participação dos municípios pode sintetizar-se em três fases:

- i) *Serviço periférico de apoio à educação infantil e básica obrigatória;*
 - ii) *Parceiro privado com uma função supletiva em relação ao sistema educativo público;*
 - iii) *Participante público na promoção e coordenação local da política educativa.*
- (Fernandes, cit. Pires, 2007, p. 39).

A primeira fase compreende a década de 1976 a 1986 e inicia-se com a primeira eleição municipal, e terminando com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)¹. Em 1984, com o Decreto-Lei nº 77/84, de 8 de Março, são atribuídas responsabilidades financeiras aos municípios no que respeita a construções, equipamentos e manutenção de escolas do ensino primário, da educação infantil, dos transportes escolares, à ocupação de tempos livres, à acção social escolar e aos equipamentos da educação de adultos.

A segunda fase é marcada pela publicação da LBSE, a partir da qual os municípios assumem o papel de parceiros sociais na gestão da política educativa nacional e local. São referenciadas novas áreas como a educação pré-escolar, a formação profissional, a educação especial, a ocupação de tempos livres, e assiste-se à formação de escolas profissionais com a intervenção dos municípios. Cria-se a Associação Nacional dos Municípios Portugueses (ANMP), em 1987, e, em 1989, o Conselho Consultivo das Escolas Básicas e Secundárias.

A terceira fase tem início em 1995, com o XIII Governo Constitucional. Aqui, assiste-se a um reforço da participação dos municípios, nomeadamente na expansão da rede de educação infantil e na integração das Assembleias de Escola. Cria-se os Conselhos Locais de Educação com funções consultivas e de coordenação nas políticas educativas e sociais locais. E, desde então, os municípios passam a integrar a administração da educação pública. Com o Decreto-Lei nº7/2003, de 15 de Janeiro, a denominação é alterada para Conselhos Municipais de Educação, cuja função é elaborar a Carta Educativa Concelhia, para além das suas competências que passam pela elaboração

¹ Lei de Bases do Sistema Educativo é a Lei nº 46/86, de 14 de Outubro.

de projectos educativos, negociação de contratos de autonomia e promoção de medidas de desenvolvimento educativo local (Pires, 2007, p.40-41). A organização dos Planos Directores Municipais integra a elaboração da Carta Educativa, como instrumento de planeamento da educação e da formação de um determinado território, de forma a dar satisfação às aspirações das populações. Sendo a escola o centro de actuação e aplicação de políticas educativas por excelência, começam a estabelecer-se os contornos de ligação entre a administração central e os municípios, de modo a englobar a comunidade educativa de um determinado território.

Como definição de um quadro genérico orientador da autonomia da escola, o Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, refere, no seu preâmbulo, que *“a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação a características e recursos da escola e às solicitações e apoios da comunidade em que se insere”*.

Esta dinâmica descentralizadora ganha ênfase com o Decreto-Lei nº115-A/98, de 4 de Maio (Regime de Autonomia, Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básicos e Secundário), ao estabelecer que a *“autonomia é o poder reconhecido à escola pela administração educativa de tomar decisões nos domínios estratégicos, pedagógico, administrativo, financeiro e organizacional no quadro do seu projecto educativo e em função das competências e dos meios que lhe estão consignados”* (art. 3º). Ao remeter para os **Conselhos Locais de Educação** a criação de estruturas de participação dos diversos agentes e parceiros sociais, *“nomeadamente em matéria de apoio sócio-educativo, de organização de actividades de complemento curricular, de rede, horários e de transportes escolares”* (art.2º), esta perspectiva de territorialização é tornada mais evidente.

É apontada, nesse normativo, uma visão estratégica partilhada com toda a comunidade educativa, o que passa por uma avaliação e uma responsabilização das decisões tomadas, *“a autonomia pressupõe uma combinação de liberdade com responsabilidade por parte do sujeito que a detém”* (Moreira, 2006, p. 18).

Segundo Barroso (1996), a estratégia configura-se numa descentralização, isto é, “*na delegação de competências (...), deslocalização do projecto educativo nacional (...) e diminuição da dependência em relação à administração*”. De forma a gerar soluções de acordo com a problemática inerente a cada território, “*a individualização de percursos escolares (...) havendo uma cooperação horizontal com a comunidade e com as escolas do mesmo território, construindo-se um bem educativo comum*” (p. 24).

O diploma 115-A/98 introduz a “*figura inovadora dos contratos de autonomia*” e afirma que “*se, por um lado, a administração e a gestão obedecem a regras comuns fundamentais que são comuns a todas as escolas, por outro lado, a configuração da autonomia determina que se parta de situações concretas, distinguindo os projectos educativos e as escolas que estejam mais aptas a assumir, em grau mais elevado, essa autonomia, cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir a compensação exigida pela desigualdade de situações*”.

A figura do contrato de autonomia combina uma estratégia de negociação, de mobilização dos actores e de promoção da autonomia, mas tem também um sentido de controlo e de garantia dos resultados na obediência a princípios e normas gerais, ao promover uma lógica de avaliação ou de regulação externa. Assim, substitui-se o controlo hierárquico pelo auto-controlo e a regulamentação pela avaliação interna e externa (Romão, 2009, p.35).

Porém, como em tudo, existe o “um reverso da medalha” e, segundo Estêvão (2004), um dos problemas da autonomia passa pela justiça do sistema educativo, ou seja, pela igualdade de oportunidades para todos os cidadãos, ora essa justiça e essa igualdade são direitos dos cidadãos e são deveres do Estado cujas funções o obrigam a fornecer à Nação. “*A autonomia pode conduzir a escola a desconectar-se do seu meio envolvente e a investir na fidelidade e no amor à estabilidade, tornando-se por isso, e paradoxalmente, num factor de precariedade e de empobrecimento*” (Estêvão, 2004, p.88). Deste modo, pode ocorrer uma deslocação do “*ónus da ineficácia, da ineficiência e do insucesso, do Ministério da Educação para as mãos dos professores, dos pais, das autarquias e demais actores envolvidos no processo*” (Romão, 2009, p.36).

Existe ainda um longo caminho a percorrer; “*seria erróneo adoptar um discurso da autonomia da escola e celebrá-lo como objectivo já alcançado*” (Lima, 2007, p.54).

No entanto, ao retomar o que divulga o regime de autonomia (Decreto-lei nº 115-A/98), são consagrados como instrumentos do processo de autonomia das escolas, o Projecto Educativo, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Actividades.

O Projecto Educativo, já anteriormente referenciado no Decreto-Lei nº43/89, de 3 de Fevereiro, estabelece o Regime Jurídico de Autonomia da Escola. Através do Decreto-Lei nº172/91, de 10 de Maio, fica regulamentado o novo modelo de Direcção, Administração e Gestão dos estabelecimentos de educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário, tendo sido mais recentemente revogado pelo Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de Abril, que o configura como “*o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de escolas ou da escola não agrupada, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a função educativa*”.

Os pressupostos legais referidos assentam, sobretudo na instituição escola e na criação de uma nova dinâmica institucional com as autarquias, ao assumir o projecto educativo como a face visível da escola e que define um conjunto de objectivos que a identifica como uma instituição educativa dentro de um determinado território. Barroso (1992) identifica-se com esta posição, ao afirmar:

o projecto educativo visa aumentar a visibilidade do estabelecimento de ensino; recuperar uma nova legitimidade para a escola pública; participar na definição de uma política educativa local; globalizar a acção educativa; racionalizar a gestão de recursos; mobilizar e federar esforços; passar do eu para o nós (p. 34-35).

Leite (2003) faz uma leitura um pouco diferente ao referir que o projecto educativo não pode constituir “*uma mera figura de retórica*” (p. 92). A construção de um projecto educativo implica “*repensar a organização escolar, reinventar estratégias de mobilização e construção de parcerias*” (p. 92), portanto implica a construção de um projecto local de educação.

A descentralização assenta no emergir de uma nova dinâmica local. O Relatório publicado pela UNESCO, em 1973, coordenado por Faure, sob o título *Aprender a Ser*, lança a ideia de «cidade educativa». Villar (2007) apresenta este conceito como

a cidade educadora concebe o meio como envolvente, agente e conteúdo da educação; assume a complexidade do processo formativo; procura propostas integradoras; afirma o carácter aberto, dinâmico e evolutivo do mesmo espaço territorial e acolhe - ou quando menos o pretende - todas as dimensões dos conceitos de educação integral e de educação permanente (Trilla, 1990, cit. Villar, 2007, p.20).

Parece-nos importante inserir aqui um outro conceito, também referido por Villar (2007), o de *Administração Relacional*. Este conceito está associado a uma co-responsabilização entre as diferentes instâncias sociais, de carácter associativo, empresarial, cultural, entre outras, e as administrações, especialmente a local. Assim sendo, esta última tem a função de estruturar as iniciativas de múltiplos agentes, uma vez que:

A dimensão relacional caracteriza as dinâmicas de desenvolvimento integral de um território, no quadro da gestão participada, da cooperação público-privada, do progresso da vida colectiva e da definição dos projectos cívicos que animam amplos sectores da população, define-se como elemento nuclear de um discurso global que faça frente aos desafios económicos, sociais, culturais e educativos de uma sociedade, traduzindo-se em propostas e acções concretas que unam esforços e interesses (Villar, 2007, p.14).

Assim, a *Administração Relacional* emerge como um elemento para a génese de acções orientadas em consonância com o território, enquanto espaço educativo. As propostas educativas devem surgir de um acordo entre os diferentes agentes, em sintonia com as instituições e os recursos, pois a educação não é só uma preocupação do sistema educativo, mas sim um instrumento social/cultural imprescindível para a coesão comunitária e pessoal (Villar, 2007,p.14). A autora salienta, igualmente, que “*escola e território devem ter um projecto educativo comum, resultado de uma estratégia global e conjunta (...) para dar prioridade e uso racional aos recursos e relações existentes ou latentes na organização social, económica e cultural de um determinado território*” (p.30). A comunidade local deveria ser a responsável pela definição de um projecto educativo integral.

A grande conquista da civilização que supõe o facto de um território lograr desenvolver uma função educativa (...) que logre, pois, criar um sistema formativo forte no qual estejam presentes, além da escola, o maior número possível doutras entidades

públicas e privadas, e que o sejam de uma forma evidente, amplamente acessível, convincente e partilhada (Alfieri, 1990, cit. Villar, 2007, p.29).

Neste âmbito, preconiza-se a existência de um *Sistema Formativo Integrado* de forma a “*garantir a presença, num território específico, de um sistema formativo que não seja só do tipo escolar*” (p. 31). Neste quadro, torna-se evidente que ao território

não se pode pedir a mesma intencionalidade formativa que à escola, assim como à escola não se pode pedir que assuma as mesmas valências de autenticidade, naturalidade, polissemia e complexidade que são inerentes à realidade externa (Alfieri, 1994, cit. Villar, 2007, p.33).

O território constituído pela família, entidades locais, associações e estruturas produtivas, deve assumir o compromisso de oferecer uma base experimental “*rica, íntegra, autêntica, diferenciada e com uma positiva conflitualidade*” (Villar, 2007, p. 33), sobre a qual o âmbito escolar poderia trabalhar. A lógica implica que o território promova ocasiões educativas, articuladas com os recursos disponíveis, e que a escola clarifique o seu papel na transformação da experiência de vida em experiência de cultura (p.33). Assim, a escola não pode permanecer fechada; tem de abrir-se aos conhecimentos e fontes de experiências exteriores, através de redes de cooperação e de associação de interesses, ao ter como centro a transformação da experiência vital em experiência cultural, tal como da educação em valores (saber, saber fazer e saber ser). A escola deveria, pois, assumir uma parte significativa da formação dos indivíduos, em aspectos como a socialização, “*perfilando o equilíbrio entre o estável e o dinâmico no processo de construção da identidade*” (idem, ibidem p. 35), sem esquecer, porém, que a família, como unidade social básica, é a fonte/base da socialização primária do indivíduo, ao transmitir as normas, os valores e a concepção do mundo próprios à sociedade em que está integrada. Por sua vez as associações e os colectivos de cidadãos são os responsáveis pela organização da vida local.

É necessário compreender o território como um espaço da sociedade civil organizada; o projecto como instrumento para vincular-se com o meio envolvente; a associação como nó de uma rede para a iniciativa; as federações como solidariedade, cooperação e serviço; a formação como base de mudança estruturada (idem, ibidem, p. 37).

A estrutura produtiva pública e privada é que determinam as oportunidades de um território.

O desenvolvimento integrado do território compreende as dimensões económica, sócio-cultural e político-administrativa, gerando uma nova visão do território que deixa de ser um mero suporte técnico da organização social, para se configurar como elemento constitutivo do próprio desenvolvimento e das suas implicações sociais (Villar, 2007, p. 39).

Assim, a Administração Local deve assumir a sua responsabilidade relacional no plano do desenvolvimento integral do território, propondo, apoiando, catalisando esforços e liderando a rede de relações e funções que tornem operacionais as iniciativas acordadas (Villar, 2007). *“As descentralizações como processo político-administrativo, a revalorização dos poderes locais, a consciência da necessidade da sua reestruturação (...) converteram-se hoje em objectivos intelectuais e em práticas políticas características das democracias modernas” (Borja, 1987.cit.Villar, 2007, p.46).*

A carta educativa assume-se como o meio de operacionalização do projecto educativo ao ser,

a nível municipal, o instrumento de planeamento e ordenamento prospectivo de edifícios e equipamentos educativos a localizar no concelho, de acordo com as ofertas de educação e formação que seja necessário satisfazer, tendo em vista a melhor utilização dos recursos educativos, no quadro do desenvolvimento demográfico e sócio-económico de cada concelho (Art.10º do Decreto-Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro).

Inicialmente, foi referenciada como “carta escolar”, na Lei nº 159/95, de 14 de Setembro, atribuindo a responsabilidade formal às autarquias sobre os edifícios escolares. Com o Decreto-Lei nº 7/2003, altera-se a terminologia “Carta Escolar” para “Carta Educativa” e assume-se a transferência de competências e de atribuições da administração central para as autarquias locais. Ao integrar o Plano Director Municipal, a carta educativa atribui responsabilidades às autarquias na educação e formação de um determinado território. Constituída por um levantamento, no que respeita a equipamentos educativos e sociais, e por um ordenamento da rede educativa, a carta educativa deve apontar soluções de acordo com a realidade territorial existente. Para além disso, estabelece a composição, a constituição e o funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação, anteriormente designados por Conselhos Locais de Educação. E regulamenta ainda, as suas competências e os seus objectivos, nomeadamente nas seguintes vertentes:

- i) *Coordenação do sistema educativo e articulação da política educativa com outras políticas sociais, em particular nas áreas da saúde, da acção social e da formação e emprego;*
- ii) *Adequação das diferentes modalidades de acção social escolar às necessidades locais, em particular no que se refere aos apoios socioeducativos, à rede de transportes escolares e à alimentação;*
- iii) *Medidas de desenvolvimento educativo, no âmbito do apoio a crianças e jovens com necessidades educativas especiais, da organização de actividades de complemento curricular, da qualificação escolar e profissional dos jovens e da promoção de ofertas de formação ao longo da vida, do desenvolvimento do desporto escolar, bem como do apoio a iniciativas relevantes de carácter cultural, artístico, desportivo, de preservação do ambiente e de educação para a cidadania (Decreto – Lei nº 7/2003, de 15 de Janeiro, art.4º, alíneas a), e) e f)).*

Desse modelo de descentralização, num âmbito escolar e formativo e numa vertente social, emerge uma perspectiva segundo a qual compete às autarquias por serem as entidades mais próximas dos cidadãos, gerar meios para a satisfação das suas necessidades ao darem voz às suas aspirações.

A ideia de que não há desenvolvimento sem uma população educada, de que a luta pela inclusão social impõe estratégias educativas de equilíbrio ecológico, de que as políticas educativas globais abarcam hoje e no futuro modalidades de educação formal, mas também de educação informal e não formal, manifestações culturais, fontes de informação e meios de descoberta das realidades territoriais, tendem a conduzir o município a uma liderança do projecto sócio-educativo (...) porque só ele tem uma perspectiva global do seu espaço social e geográfico-territorial (Verdasca, 2005, p. 51).

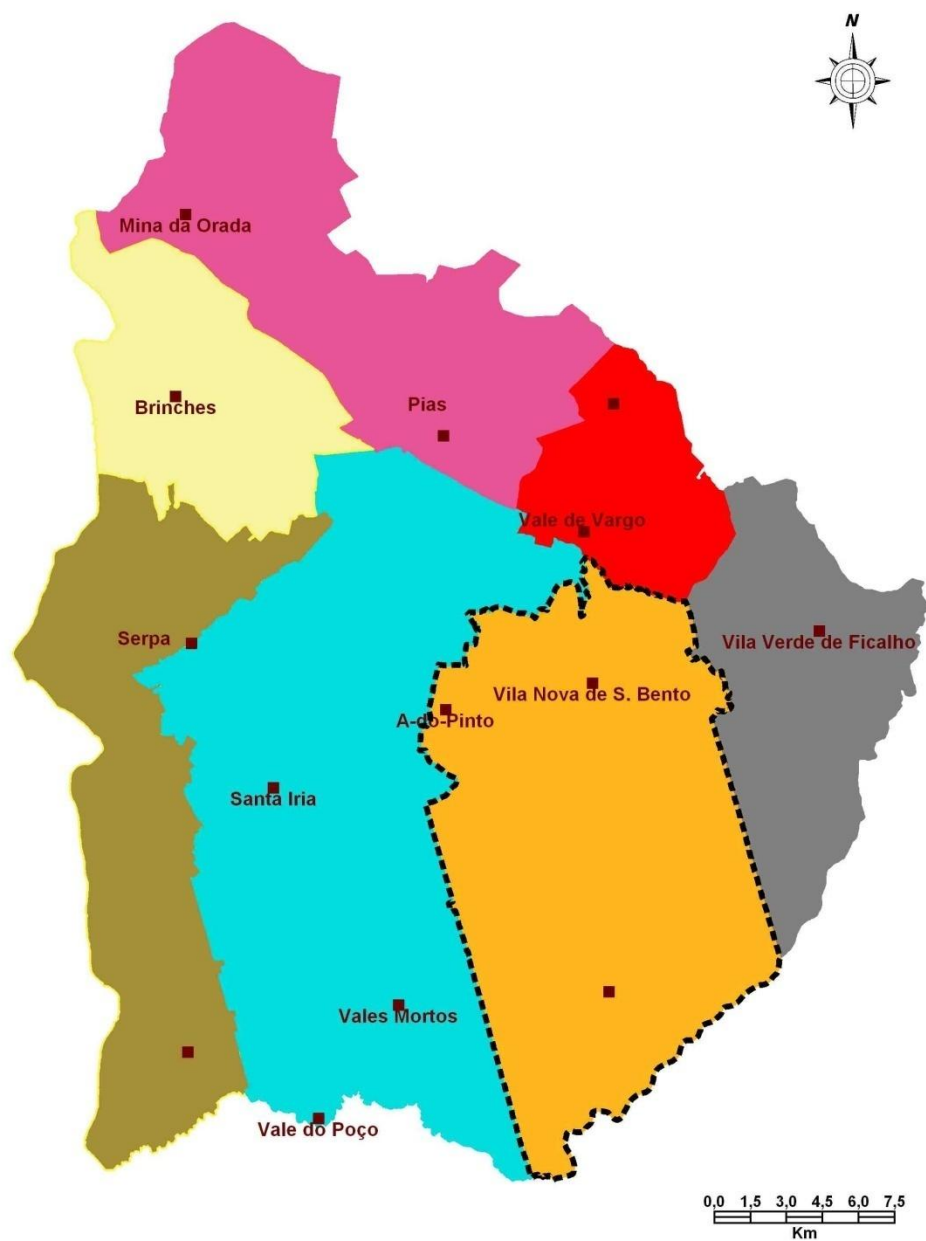
Deste modo, requer modelos de administração e organização descentralizados e autonomizados institucionalmente nos processos educativos dos seus habitantes, através de instâncias de educação formal, informal ou não formal, por parte dos municípios (Verdasca, 2005).

Fazemos nossas as palavras de Villar (2007) “*Talvez em todos estes processos exista uma palavra-chave, a comunicação; uma comunicação político-técnica-administrativa-cidadã (...) desenhando e operando os instrumentos que impulsionem uma cultura de coordenação*” (p. 205).

CAPÍTULO III - O Território: Vila Nova de São Bento

3. Caracterização física e administrativa

3.1. A freguesia



Vila Nova de São Bento é uma das sete freguesias do concelho de Serpa o qual está situado no Baixo Alentejo, distrito de Beja, limitado a Oeste pelo Rio Guadiana, a Norte pelo concelho de Moura, a Sul pelo concelho de Mértola e a Este pela fronteira com Espanha.

Nessa zona o clima é mediterrânico com tendência para o semi-árido, com Verões secos e quentes, temperaturas médias de 25°C e máximas a ultrapassar os 40°C. Os Invernos caracterizam-se por temperaturas médias de 8°C e mínimas que chegam a ser negativas. As amplitudes térmicas são elevadas, frequentemente superiores aos 17°C. A precipitação é fraca (< 400mm) e concentrada nos meses de Novembro a Janeiro. O período de geadas dura 3 ou 4 meses e termina em Fevereiro. O período de seca pode prolongar-se durante 5 meses, com insolação elevada capaz de atingir valores médios anuais entre 3000 a 3100 horas anuais. A área total do concelho é de 1106,8 km², distribuídos por sete freguesias:

Quadro 1 – Área por Freguesia (concelho de Serpa)

Área /Freguesia (km²)	Vila Nova de S. Bento	244,1
	Brinches	93,4
	Pias	164,9
	Salvador (sede concelho)	287,8
	Santa Maria (sede concelho)	154,9
	Vale de Vargo	57,9
	Vila Verde de Ficalho	103,8

Fonte: Censos 2001-INE

As freguesias de Salvador e Santa Maria são freguesias urbanas, ao passo que Brinches, Pias, Vale de Vargo, Vila Nova de S. Bento e Vila Verde de Ficalho são rurais. A área média das freguesias, ao nível nacional, é de 21,7 km² e, no concelho de Serpa é de 158,1 km². A densidade populacional do Baixo Alentejo tem vindo a decrescer e, concretamente, no concelho de Serpa passou de 16,2 hab. / km² em 1991 para 15,1 hab./ km² em 2001 (Diagnóstico Social, 2007).

O património natural do concelho está relativamente bem preservado, apesar do coberto arbóreo ter vindo a diminuir, o que se reflecte numa cada vez maior erosão dos solos. Parte da área do concelho integra o **Parque Natural do Vale do Guadiana** (Decreto Regulamentar nº 28/95, de 18 de Novembro).

3.2. Demografia

Quadro 2 - Número de Eleitores recenseados, por Freguesia (concelho de Serpa)

Recenseamento eleitoral	Nº
Salvador	3 358
Santa Maria	1 938
Brinches	1 030
Vila Verde de Ficalho	1 361
Vila Nova de S. Bento	3 117
Pias	2 611
Vale de Vargo	1 008
Total	14 423

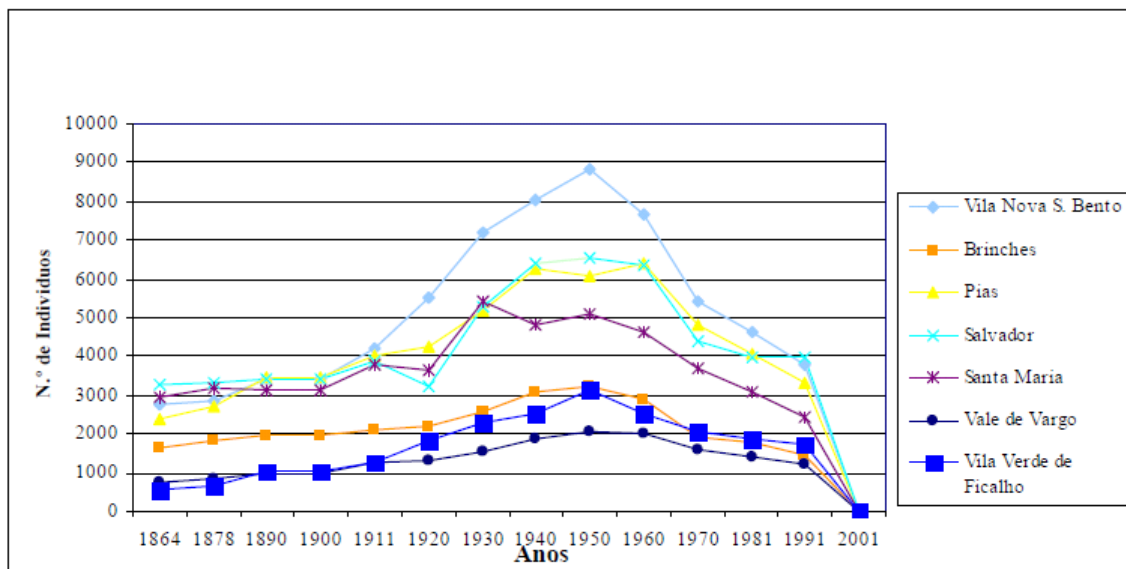
Fonte: Juntas de Freguesia, Setembro 2006. (in Diagnóstico Social, C.M.S.)

Tem-se verificado, a nível do concelho, um decréscimo de 0,4% do número de eleitores recenseados (Diagnóstico Social, 2007).

No início dos anos 60, registaram-se fluxos migratórios para outros países que, posteriormente, foram direccionados para outras regiões nacionais. Os valores máximos populacionais registaram-se na Freguesia de Vila Nova de S. Bento nas décadas de 30 e de 50. A perda de população residente levou a que esta região fosse considerada a mais envelhecida do país e uma das mais envelhecidas da Europa.

A densidade populacional do concelho é de 15,1 habitantes/km². A maior parte da população residente está concentrada nas freguesias de Salvador e de Santa Maria, sendo Pias e Vila Nova de S. Bento as freguesias rurais com mais população.

Gráfico 1- Evolução da população por freguesia 1864/2001
(Concelho de Serpa)



Fonte: INE – Censos 2001

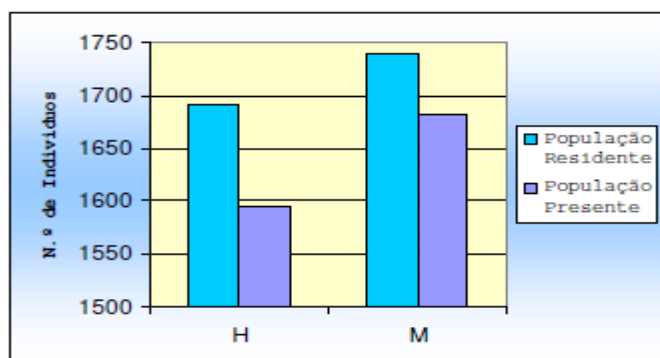
Na freguesia de Vila Nova de S. Bento residem 3430 indivíduos (20,5% da população concelhia): 1691 homens e 1739 mulheres. A população idosa constitui 27% da população total da freguesia, sendo a maioria das pessoas com mais de 64 anos do género feminino. A população activa constitui 59,7% da população total. A densidade populacional da freguesia é de 14 hab./ km². A variação populacional é de menos 9,7%. (Diagnóstico Social, 2007).

Quadro 3 – População Residente/ Faixas Etárias e Género na Freguesia de Vila Nova de S. Bento (concelho de Serpa)

	População residente								
	0-14		15-24		25-64		65 ou + anos		
	H	M	H	M	H	M	H	M	
	225	221	199	218	856	776	411	524	
TOTAL	446		417		1632		935		3430

Fonte: INE, Censos 2001 *in Diagnóstico Social, 2007*

Gráfico 2- População Residente /População Presente na freguesia de Vila Nova de S. Bento (concelho de Serpa)



Fonte: INE, Censos 2001 *in Diagnóstico Social, 2007*

A maioria da população residente tem como habilitação literária o 1º Ciclo de Escolaridade (35% e 28% não tem qualquer nível de escolarização. É a freguesia do concelho com a maior taxa de analfabetismo. Cerca de 4,4% dos indivíduos frequentou ainda o Ensino Médio ou Superior e cerca de 17% da população encontra-se, actualmente, a frequentar um estabelecimento de ensino.

Quadro 4 - População Residente por nível de ensino na freguesia de Vila Nova de S. Bento (concelho de Serpa)

Pop.resid HM – nenhum nível de ensino	953	27.78
Pop. resid. H	409	
Pop. resid. M	544	
Pop. resid. HM – 1º ciclo	1198	34.92
Pop. resid. H	625	
Pop. resid. M	573	
Pop. resid. HM- 2º ciclo	503	14.66
Pop. resid. H	280	
Pop. resid. M	223	
Pop. resid. HM – 3º ciclo	313	9.13
Pop. resid. H	182	
Pop. resid. M	131	
Pop. resid. HM – Ensino Secundário	325	9.47
Pop. resid. H	145	
Pop. resid. M	180	
Pop. resid. – Ensino Médio	16	0,46
Pop. resid. H	9	
Pop. resid. M	7	
Pop. resid. HM – Ensino Superior	123	3.58
Pop. resid. H	42	
Pop. resid. M	81	
População Total	3430	%

Fonte INE, Censos, 2001

3.3. Caracterização Económica

A estrutura sectorial do tecido económico do concelho de Serpa tem sofrido alterações nas últimas décadas. O sector primário tem vindo a perder importância, o que contrasta com o aumento registado nos sectores secundário e terciário, devido ao crescimento de actividades relacionadas com o consumo, especialmente com o comércio e os serviços de apoio à população (áreas da educação, idosos, saúde e administração pública).

De acordo com o Anuário Estatístico da Região Alentejo 2003, existia, em 2002, um total de 1659 empresas com actividade económica sediada no concelho.

Quadro 5 - Empresas por Sectores de Actividade (concelho de Serpa)

Sector primário	469
Sector secundário	313
Sector terciário	877
Total	1659

Fonte: Anuário Estatístico Região Alentejo, 2003. INE. Ano de refª2002.

Das empresas referenciadas, 469 (28,2%) estão ligadas ao sector primário, 313 (18,9%) ao secundário, essencialmente centradas na indústria transformadora e na construção, e 877 (52,9%) ao terciário, fundamentalmente firmadas no comércio por grosso e a retalho, na reparação de veículos automóveis e nos bens de uso pessoal e doméstico.

A base fundamental da economia local foi o sector primário onde, actualmente, se verifica uma redução assinalável, expressa nas áreas utilizadas o desaparecimento ou redução de algumas actividades posicionadas a montante e a jusante deste sector. As principais culturas são as do olival, do trigo mole, do tritcale, da cevada e do girassol. Na actividade pecuária, o efectivo produtor é dominado pelas ovelhas, às quais se seguem as aves e as vacas de carne (Diagnóstico Social, 2007).

A indústria e a construção detêm 18,9% das empresas do concelho, das quais se destacam as indústrias alimentares, de bebidas e do tabaco, com 48,8% do total, enquanto a indústria metalúrgica de base e de produtos metálicos representa cerca de 25,6% do total das empresas sediadas no concelho.

Na freguesia de Vila Nova de S. Bento existe uma zona de Actividades Económicas (ZAE's) com uma área total de 62.125m², dividida em 36 lotes. Hoje em dia, conta com

14 empresas nela instaladas. Nas restantes freguesias, as ZAE encontram-se em fase de implementação.

O sector terciário - comércio e serviços - representa 52,9% das empresas do concelho. O comércio por grosso e a retalho representa o principal subsector com 77% do emprego (Diagnóstico Social, 2007).

Ao nível da articulação e da participação na comunidade educativa, a Câmara Municipal de Serpa criou, desde 1996, órgãos consultivos que incluíam as várias escolas. Actualmente existe o Conselho Municipal da Educação (Dec.- Lei 7/2003, de 15 de Janeiro) e a respectiva Comissão Executiva. Este Conselho Municipal tem como principais objectivos:

- Contribuir para a definição de um projecto educativo local, onde se fomente uma efectiva interacção escola /meio;
- Contribuir para o reforço de uma identidade cultural própria, contudo integrada no todo nacional, através da consciencialização da existência de um património cultural comum;
- Promover a correcção de desigualdades e assimetrias no concelho;
- Promover a qualificação escolar e a melhoria efectiva da oferta educativa do concelho;
- Contribuir para o desenvolvimento de um espírito participativo em toda a população, no âmbito da educação (Diagnóstico Social, 2007, p. 134).

A rede escolar do concelho é composta por três agrupamentos: o de Pias, o de Vila Nova de S. Bento e o de Serpa, e ainda a Escola Secundária com 3º Ciclo, igualmente em Serpa. O Ensino Pré-escolar, para além da rede pública, também conta com duas Instituições Particulares de Solidariedade Social. A Formação e Educação de Adultos é, geralmente, assegurada pelo I.E.F.P. – Centro de Emprego de Moura, por uma associação de desenvolvimento local e por algumas instituições particulares de solidariedade social. Existe ainda, a Escola Profissional de Desenvolvimento Rural de Serpa, responsável pela leccionação de cursos vocacionados para os Ofícios Tradicionais, Património, Agricultura, Indústrias Agro-Alimentares e Artesanato.

Capitulo IV – Percurso Metodológico

4.1. O desenho da Investigação

A escolha de um percurso metodológico constitui, em qualquer tipo de estudo, uma decisão importante e difícil é, no entanto, essencial delinear-la para explicitar os passos que conduziram ao seu desenvolvimento e concretização.

O conhecimento científico repousa em grande parte no procedimento empírico”. Portanto em matéria de ciências sociais é necessário observar como se passam as coisas na sociedade e os sentidos que nela assumem para compreender os seus mecanismos e alcance. E aí ou existem dados ou é preciso suscitar-los (Saint-Georges et.al., 2005,p.16).

Para Bell (2004), a abordagem adoptada e os métodos de recolha de informação seleccionados dependerão da natureza do estudo e do tipo de informação que se pretende obter (p.20).

Alguns autores, como L. Cohen & Manion (1990), referem que a maioria dos estudos em educação são descritivos, pois “ *observan a individuos, grupos, instituciones (...) con el fin de describir, comparar, contrastar, clasificar, analizar e interpretar las entidades y los acontecimientos que constituyen sus diversos campos de investigación* (cit.Pires, 2007,p.123).

Quivy & Campenhoudt (2005) ao analisarem os procedimentos, afirmam que estes constituem “*uma forma de progredir em direcção a um objectivo*” (p.25). E acrescentam, que os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, percursos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados. Bell (2004) comparando os procedimentos quantitativos e qualitativos afirma que:

os investigadores quantitativos recolhem os factos e estudam a relação entre eles. Realizam medições com a ajuda de técnicas científicas que conduzem a conclusões quantificadas e, se possível, generalizáveis. Os investigadores que adoptam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística. (...) Contudo, há momentos em que os investigadores qualitativos recorrem a técnicas quantitativas, e vice-versa. (p. 20)

A dicotomia entre os dois métodos, outrora defendida por alguns, deixou de fazer sentido, para Favinha (2006), “ *a atitude mais correcta para melhorar a investigação*

educacional será tirar partido da complementaridade, da cooperação e do diálogo entre ambas as orientações metodológicas” (cit.Romão, 2008,p.159).

Seguindo esta linha de pensamento e, tendo em consideração, a investigação de natureza descritiva que nos propusemos realizar, pareceu-nos ser o caminho da metodologia integrada o procedimento mais adequado. Assim, a tabela seguinte aglutina a dimensão, instrumentos e técnicas utilizadas no decurso desta nossa investigação:

Quadro 6 – Dimensão, instrumentos e técnicas da investigação

Dimensão	Qualitativa	Quantitativa
Instrumentos	Análise documental Observação	Questionários das Aprendizagens QAI (I e II)
Técnicas	Análise de conteúdo	SPSS

(Adaptado de Romão, 2008,p.159)

4.2. Estudo de caso

A base metodológica em que se irá desenrolar a nossa investigação tem por base um estudo de caso, pois *“um estudo de caso interessa-se sobretudo pela interacção de factores e acontecimentos”* (Bell, 2004,p.23).

Para Bodgan & Biklen (2004), o estudo de caso *“consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”* (p.89).

Outros autores referem ainda que este método:

caracteriza-se pelo facto de reunir informações tão numerosas e tão pormenorizadas quanto possível com vista a abranger a totalidade da situação.(...) O campo de investigação é: o menos construído, portanto o mais real; o menos limitado, portanto o mais aberto; o menos manipulável, portanto o menos controlado (Lessard-Hébert et.al, 2005,p.169,170).

Pareceu-nos, pois, ser esta a metodologia mais indicada para aceder ao conjunto de actividades que envolvem aprendizagens num determinado território, num período delimitado de quatro anos (2004-2008).

4.3. Identificação do Problema

Esta nossa investigação teve a sua génese a partir da identificação/ formulação do problema: **Que aprendizagens estiveram disponíveis nas instituições da freguesia de Vila Nova de S. Bento, no período 2004-2008?**

Ao estabelecer a problemática, procurámos que a pergunta de partida fosse precisa e perceptível, isto é, passível de ser compreendida por todas as pessoas, e que servisse para nortear este nosso estudo, uma vez que *“a problemática é a abordagem ou a perspectiva teórica que decidimos adoptar para tratarmos o problema formulado pela pergunta de partida. É uma maneira de interrogar os fenómenos estudados”* (Quivy&Campenhoudt, 2005,p.89).

Procurámos que fosse exequível, ou seja, que tivesse um carácter que se identificasse com a realidade. E, considerando o tempo disponível para a sua prossecução, optámos por uma realidade próxima da nossa residência, salvaguardado, no entanto, a sua representatividade.

Tivemos presentes as qualidades de pertinência, procurando não assumir uma atitude moralizadora, mas sim uma postura de compreensão da realidade que nos propusemos investigar. Assim, a pergunta de partida foi o fio condutor da nossa investigação, um estudo de caso, para identificar e caracterizar as aprendizagens desenvolvidas num território educativo o da freguesia de Vila Nova de S. Bento.

4.4. Objectivos da investigação

Os objectivos da presente investigação foram os seguintes:

1. Efectuar o levantamento das instituições promotoras de aprendizagens na freguesia de Vila Nova de S. Bento no quadriénio 2004-2008;
2. Caracterizar as instituições que promovem aprendizagens;
3. Relacionar as aprendizagens identificadas com a diversidade e quantidade de ambientes formais, não formais e informais onde se desenvolvem.

Tendo por base a pergunta de partida e os objectivos que lhe estão associados, definimos algumas questões orientadoras da investigação:

- a) Que potencial educativo existe nas instituições da freguesia?
- b) O potencial educativo traduz-se em que tipo de ambientes de aprendizagem?
- c) Será possível redefinir caminhos que alterem a situação de retracção desta freguesia rural?

4.5. Contexto territorial

Uma vez definido o método seleccionámos o caso a estudar na perspectiva de testar as questões orientadoras para podermos inferir algumas conclusões sobre a problemática suscitada.

A nossa escolha recaiu sobre a unidade territorial freguesia de Vila Nova de S. Bento, pelo conhecimento e relação de proximidade, e também pela curiosidade de termos uma visão mais precisa do que aí se passa em termos de aprendizagens.

A caracterização detalhada da freguesia foi realizada no Capítulo 2 da presente dissertação.

4.6. População Alvo da Investigação – Universo e Amostra

Chama-se «população» à totalidade dos elementos, ou das «unidades» constitutivas do conjunto considerado, podendo este termo designar tanto um conjunto de pessoas como de organizações ou de objectos de qualquer natureza (Quivy&Campenhoudt, 2005,p.159).

Realizámos o levantamento das instituições, no território anteriormente descrito, delimitando assim o nosso campo de análise e obtendo um total de 254 instituições, (cf.Anexo 3).

No entanto, dada a impossibilidade temporal, física e económica de submeter todas as instituições a inquérito, optámos por seleccionar uma amostra da população constituída

por 30 instituições, de acordo com os seguintes critérios estabelecidos por Quivy & Campenhoudt (2005):

- 1) *ou recolhe dados e faz incidir as suas análises sobre a totalidade da população coberta por esse campo,*
- 2) *ou a limita a uma amostra representativa desta população,*
- 3) *ou estuda apenas algumas componentes muito típicas, ainda que não estritamente representativas, dessa população (...). A exigência de representatividade é menos frequente do que por vezes se julga: não deve confundir-se cientificidade com representatividade. Para conhecer melhor grupos ou sistemas de relações não é forçosamente pertinente, em termos sociológicos, estudá-los como somas de individualidades (pp.160-161).*

Pensamos inserir-nos no terceiro critério, pois o facto de nos propormos estudar o tipo de aprendizagens desenvolvidas no território de Vila Nova de S. Bento conduziu, à partida, a uma selecção das instituições com carácter educativo, independentemente das classes de actividade em que estão inseridas. Esta selecção teve por base a existência de ambientes estruturados de aprendizagem formais, informais e não formais.

4.7. Inquérito por Questionário Aplicado

Chegados a esta fase do nosso trabalho, foi necessário definir o instrumento capaz de recolher e/ou produzir informação. Após uma análise dos meios de que dispúnhamos, optámos pelo inquérito por questionário aplicado, uma vez que a nossa observação seria indirecta e *“na observação indirecta, o instrumento de observação é o questionário”* (Quivy&Campenhoudt, 2005, p.164).

Este instrumento afigurou-se-nos como o mais adaptado para identificar a realidade institucional que nos propusemos conhecer melhor, caracterizar e relacionar as aprendizagens aí identificadas.

O facto de ser possível atingir uma população numerosa num curto espaço de tempo e a possibilidade de tratamento estatístico, foram elementos relevantes para esta opção. Hill (2005) sublinha esta opção afirmando que *“a informação das respostas é menos rica, mas é possível analisar os dados de maneira sofisticada e é fácil aplicar análises estatísticas para analisar as respostas”* (p.94). Esta autora refere, ainda, que este

instrumento é especialmente indicado “quando o investigador conhece bem a natureza das variáveis mais relevantes e mais importantes na área da investigação e quer obter informação quantitativa sobre elas” (p.95).

Atendendo às características delineadas para este estudo e ao facto de conhecermos o território, utilizámos o Questionário das Aprendizagens Institucionais (Q.A.I.) desenvolvido pelo Centro de Investigação em Educação e Psicologia, da Universidade de Évora, nas versões I e II (Anexos 5 e 6). Este instrumento encontra-se validado e testado, uma vez que já foi aplicado em projectos de investigação, com características semelhantes ao nosso. De acordo com Nunes (2001):

é aconselhável recorrer, sempre que possível, a instrumentos padronizados em anteriores investigações, desde que os mesmos satisfaçam os critérios normais de validade e permitam medir as variáveis relevantes para a nossa investigação. No entanto, a adequação ao campo de estudo exige, normalmente, a realização de um estudo exploratório que possibilite um melhor domínio dos instrumentos em causa (p.10).

Realizámos um pré-teste com o intuito de verificar a sua aplicabilidade e de comprovar a pertinência das respostas. Utilizámos uma amostra de três instituições da freguesia, tendo-se verificado que as questões estavam formuladas com clareza e coerência, pelo que não foram propostas alterações.

O instrumento Q.A.I. I, é composto por três pontos com vários itens que permitem conhecer a identificação, a caracterização e o funcionamento da instituição em vários âmbitos (quotidiano, organização e administração e actividades desenvolvidas).

O instrumento Q.A.I.II, apenas dirigido às instituições onde se desenvolvem actividades com aprendizagens específicas, com 16 itens de preenchimento, pretende caracterizar essas actividades.

Os questionários foram aplicados por “administração indirecta”, isto é “quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido” (Quivy & Campenhoudt, 2005, p.188).

Tentámos motivar os inquiridos, expondo as razões da nossa investigação, o que nos pareceu ser bem visto pela disponibilidade demonstrada. Garantimos ainda o anonimato e solicitámos que a informação fosse sincera. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as acções podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de

ocorrência” (Bodgan & Biklen, 1994,p.48). Foi nosso intuito privilegiar sempre que possível o responsável máximo da instituição.

Aplicámos 30 Questionários das Aprendizagens Institucionais (Q.A.I. I). Destes, três não eram compatíveis com a aplicação do Q.A.I.II, portanto foram aplicados 27 Q.A.I. II.

No total, foram aplicados 57 questionários, tendo sido registada inteira disponibilidade por parte dos participantes.

A informação recolhida foi organizada e introduzida numa base de dados para tratamento estatístico através da utilização do programa SPSS. Utilizámos escalas de frequências e realizámos a apresentação em tabelas, recorrendo por conseguinte à metodologia quantitativa.

CAPITULO V – Análise dos dados e interpretação de resultados

Da aplicação dos dois questionários na recolha de dados, resultou um conhecimento mais profundo das instituições presentes no território em estudo.

Bell (2004) afirma que *“os dados em estado bruto, provenientes de inquéritos, esquemas de entrevistas, listas, etc., têm de ser registados, analisados e interpretados”* (p.183).

Assim sendo e de forma a realizar este trabalho decidimos estabelecer categorias de actividades, estas permitem uma maior aproximação da realidade e poderão de alguma forma facilitar o tratamento informático. (cf.Anexo 4).

Após a aplicação dos inquéritos, procedemos ao tratamento dos dados. Estes foram convertidos em tabelas e realizadas as análises descritivas do seu conteúdo. As tabelas permitem facilitar o estudo a comparação e a análise, uma vez que agrupam os dados num mesmo espaço visual.

O presente capítulo visa dar a conhecer algumas das instituições presentes na freguesia de Vila Nova de S. Bento, identificando e caracterizando as actividades que envolvem aprendizagens, e relacionar as aprendizagens com os ambientes em que se desenvolvem.

5.1. Caracterização institucional da freguesia de Vila Nova de S. Bento

5.1.1. Tipo de Instituições

Quadro 7 - Instituições presentes na amostra

Tipo de Instituições	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Serviços e Comércio	14	46,6
Agrícola e agropecuária	5	16,7
Saúde e Segurança Social	3	10,0
Cultura e Lazer	3	10,0
Desportiva	2	6,7
Educação/ Formação	2	6,7
Industrial	1	3,3
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Como se verifica na tabela acima, a maioria das instituições situa-se na área dos *serviços e comércio* (46,6%), abrangendo a distribuição, comercialização e transformação de produtos alimentares e o comércio de outros produtos e serviços. A actividade agrícola

constitui 16,7% da amostra. Aqui, encontramos empresas agrícolas e agro-pecuárias. A classe *cultural e de lazer* representa 10% das instituições inquiridas e inclui grupos e associações. A classe *saúde e segurança social* constitui 10% da nossa amostra e abrange lares de idosos, centros de dia, apoio domiciliário e serviços autárquicos. A classe educacional representa 6,7% da amostra inclui o agrupamento de escolas e a unidade de inserção na vida activa (U.N.I.V.A). A classe industrial representa 3,3% e refere-se à indústria de produção de azeite. Foram objecto de estudo um total de trinta instituições.

5.1.2. Número de Associados/ Proprietários

Quadro 8 - Número de Associados/Proprietários

Nº de Associados /Proprietários	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
1 - 20	20	76,9
21 - 40	1	3,84
41 - 60	2	7,7
61 - 80	-	-
+ 81	3	11,6
Total	26	100, 0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Pela análise do Quadro 8 verificamos que 76,9% das instituições têm até 20 associados / proprietários. Este intervalo abrange todas as instituições inquiridas registadas em nome individual e sociedades constituídas até um máximo de quatro elementos. Este universo não inclui as instituições de carácter público. Salienta-se, no entanto, que a existência de instituições (11,6%) com mais de 81 sócios são os grupos desportivos, culturais e associações.

5.1.3. Data de Fundação

Quadro 9 - Data de Fundação

Data de Fundação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Até 1970	4	13,3
1971 – 1985	5	16,7
1986 – 1990	5	16,7
1991 – 1995	6	20,0
1996- 2000	3	10,0
2001 – 2005	5	16,7
Após 2006	2	6,6
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

No que respeita à data de fundação, verificamos que o período de 1971 a 1990 integra os anos em que foi criado um maior nº de instituições, atingindo o máximo nos anos de 1991/95, declinando a partir de 2006 revelando uma menor regularidade na criação de instituições.

5.1.4. Interrupção de actividade

Quadro 10 - Interrupção de Actividade

Interrupção de actividade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	0	0,0
Não	30	100,0
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Não ocorreu interrupção de actividade em nenhuma das instituições inquiridas, o que revela alguma dinâmica institucional na freguesia suficiente para garantir a sobrevivência das trinta instituições escolhidas.

5.1.5. Natureza Estatutária

Quadro 11 - Natureza Estatutária

Natureza Estatutária	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Privado	22	73,4
Público	4	13,3
Outros	4	13,3
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Em relação à natureza estatutária, regista-se uma maioria de instituições de carácter privado 73,4%. As instituições de carácter público representam 13,3%, assim como as de outra natureza que incluem associações e grupos.

5.1.6. Natureza Jurídica e Funcional

Quadro 12 - Natureza Jurídica e Funcional

Natureza Estatutária	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Empresa	21	70,0
Outra	4	13,3
I.P.S.S.	2	6,8
Associação	1	3,3
Estabelecimento de Ensino	1	3,3
Autarquia	1	3,3
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Pela análise do Quadro 12 verificamos que a maioria das instituições (70%) têm o estatuto de empresas. Das instituições inquiridas, apresentam-se 13,3%, que criaram os seus próprios estatutos de funcionamento incluindo grupos culturais e desportivos.

5.1.7. Área de Actividade

Quadro 13 - Área de Actividade

Área de Actividade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Serviços e Comércio	11	36,7
Agrícola e agropecuária	5	16,7
Outras	4	13,3
Saúde e Segurança Social	3	10,0
Desportiva	2	6,7
Recreativa/Lazer	2	6,7
Educação	1	3,3
Industrial	1	3,3
Cultural	1	3,3
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

A maioria das instituições inquiridas (36,7%) desenvolve a sua actividade na área dos serviços e comércio, seguindo-se as instituições que desenvolvem actividade agrícola e agropecuária (16,7%). Outras actividades (13,3%) como a área de transformação, distribuição e armazenamento de produtos alimentares. As áreas recreativa e de lazer situam-se nos 6,7%, assim como a área desportiva (6,7%). Com actividade registada como exclusivamente industrial, obtivemos apenas 3,3% das instituições inquiridas, sucedendo o mesmo com a actividade exclusivamente cultural (3,3%).

Estes dados revelam, em nossa opinião:

- i) A relevância de actividade empresarial da freguesia;
- ii) Uma pequena minoria das instituições inquiridas (3,3%) direcciona a sua actividade especificamente para a área de qualificação.

5.1.8. Plano Anual de Actividades e Quotidiano

Quadro 14 - Plano Anual de Actividades

Plano Anual de Actividades	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sim	15	50,0
Não	15	50,0
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Pela análise do Quadro 14, verificamos que existe uma divisão equitativa entre as instituições que apresentam Plano Anual de Actividades (50%) e as que não o realizam

(50%) (pelo menos formalmente). Estas últimas, são sobretudo instituições, que operam na área dos serviços e comércio e, no sector agrícola e agro-pecuário.

5.1.9. Funcionamento

Quadro 15 - Períodos de funcionamento

Períodos de Funcionamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ao longo de todo o ano (contínuo)	29	96,7
Em determinadas alturas do ano (sazonal)	1	3,3
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Das instituições inquiridas, a maioria funciona ininterruptamente ao longo de todo o ano (96,7%). Destaca-se, como excepção, uma das instituições que desenvolve a sua actividade apenas no período de Outubro a Fevereiro. Esta instituição é de cariz industrial laborando no período de recolha e transformação de azeitona em azeite.

5.1.10. Horário de funcionamento

Quadro 16 - Horário de funcionamento

Horário de funcionamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Geral (laboral)	22	73,3
Outro	6	20,0
Reduzido (um período/pós-laboral)	2	6,7
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

A maioria das instituições (73,3%) apresenta o horário de funcionamento geral laboral. Assinalaram-se instituições (20%) cujo funcionamento é desenvolvido em horário contínuo e/ou em dois períodos diferentes do horário laboral, são instituições de carácter social (lares de idosos e de apoio domiciliário). Estão incluídos, ainda, grupos com funcionamento semanal. Com horário reduzido, sobretudo pós-laboral, funcionam 6,7% das instituições.

5.1.11. Acesso do público

Quadro 17 - Acesso do público

Acesso do público	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Geral (s/restrições)	19	79,2
Condicionado (c/restrições)	5	20,8
Total	24	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

O acesso do público de uma maneira geral não apresenta restrições 79,2%. Instituições com acesso reservado ou condicionado do público (20,8%) são associações e grupos por determinação estatutária. Das instituições inquiridas, seis não classificaram este item.

5.1.12. Vínculo do pessoal

Quadro 18 - Vínculo do pessoal

Vínculo do Pessoal	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Remunerado	21	84,0
Voluntário	4	16,0
Total	25	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Das instituições inquiridas, verificámos que 84% têm pessoal externo ao serviço e remunerado. O voluntariado apresenta-se em 16% das instituições sujeitas ao questionário. No universo das trinta instituições, cinco não recorrem a pessoal exterior à própria instituição.

5.1.13. Organização e Administração

Quadro 19 - Tipo de contabilidade

Tipo de Contabilidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Organizada p/ entidade exterior	22	73,3
Organizada pp instituição	6	20,0
Não organizada	2	6,7
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

No universo das instituições inquiridas, a maioria (73,3%) recorre a entidades exteriores para organizar a contabilidade: empresas de contabilidade ou contabilistas em nome individual. Organizam a sua própria contabilidade 20% das instituições e 6,7% não têm contabilidade organizada.

5.1.14. Reuniões de Direcção

Quadro 20 - Reuniões de Direcção

Reuniões de Direcção	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não se realizam	16	53,3
Periódicas	14	46,7
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

As reuniões de direcção não têm lugar em 53,3% das instituições. Ocorrem em 46,7% com uma periodicidade regular, de acordo com o que se apresenta no Quadro 21:

Quadro 21 - Periodicidade das reuniões de Direcção

Periodicidade das reuniões de Direcção	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Mensal	6	42,9
Variável	4	28,5
Semanal	2	14,3
Quinzenal	2	14,3
Total	14	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Das instituições que realizam reuniões de direcção, 42,9% fazem-no mensalmente. Apresentam uma periodicidade variável 28,5% das instituições e 14,3% realizam reuniões quinzenais e semanais.

Quadro 22 - Reuniões de direcção com actas

Reuniões de direcção	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Com Actas	12	85,7
Sem Actas	2	14,3
Total	14	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Da maioria das reuniões de direcção são lavradas actas (85,7%) por determinação estatutária.

5.1.15. Reuniões de Assembleia

Quadro 23 - Reuniões da Assembleia

Reuniões de Assembleia	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não se aplica	17	56,7
Periódicas	13	43,3
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

As reuniões de Assembleia ocorrem anualmente em 43,4% das instituições, por determinação estatutária. Na maioria das instituições (56,7%), não se aplica esta determinação.

Quadro 24 - Reuniões de Assembleia com actas

Reuniões de Assembleia	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Com Actas	11	84,6
Sem Actas	2	15,4
Total	13	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Do total das instituições que realizam assembleia-geral, a maioria lava actas (84,6%), para apresentação de contas e planos de actividades, eleição de corpos gerentes e outras determinações estatutárias. Este procedimento não ocorre em 15,4% das instituições, por assim estar determinado nos respectivos estatutos.

5.1.16. Outro tipo de reuniões

Quadro 25 - Outro tipo de reuniões

Outro tipo de reuniões	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não se aplica	19	63,3
Sim	9	30,0
Não respondeu	2	6,7
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Das instituições inquiridas 30% realizam outro tipo de reuniões, nomeadamente reuniões de trabalho. A maioria respondeu que, na sua situação, não se aplica (63,3%). Entretanto, 6,7% não respondeu à pergunta.

5.1.17. Relacionamento Institucional

Quadro 26 - Estabelecimento de parcerias

Parcerias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não se aplica	12	40,0
Com Protocolo	10	33,3
Sem Protocolo	6	20,0
Não respondeu	2	6,7
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

A maioria das instituições inquiridas afirma que não estabelece parcerias. Das que realizam parcerias, (33,3%) elabora protocolo. Embora tenham consciência da sua existência, 20% das instituições não formalizam qualquer tipo de protocolo.

Quadro 27 - Outro relacionamento institucional

Outro relacionamento institucional	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Não	10	62,5
Sim	6	37,5
Total	16	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Das instituições que estabelecem parcerias, a maioria (62,5%) não tem outro tipo de relacionamento com as instituições/entidades parceiras. No entanto, 37,5% afirma ter outro tipo de relacionamento institucional.

5.1.18. Instituições com actividades de aprendizagem

Quadro 28 - Projectos de aprendizagem

Actividades de aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sem projectos	9	30,0
C/ 3 ou + projectos	9	30,0
C/ 2 projectos	6	20,0
C/1 projecto	6	20,0
Total	30	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Do universo questionado 70% das instituições desenvolvem pelo menos um projecto que inclui aprendizagens. As restantes instituições (30%) não realizam este tipo de projectos.

Quadro 29 - Período de ocorrência da actividade de aprendizagem

Período de ocorrência da aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Variável	8	38,1
1 ano	5	23,8
1 a 2 dias	3	14,3
1 a 2 meses	3	14,3
+ de 1 ano	2	9,5
Total	21	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Das instituições que desenvolvem actividades com projectos de aprendizagem, 38% fazem-no ao longo do ano com períodos variáveis de duração. Projectos com a duração de um ano estão presentes em cerca de 24% das instituições. Com duração mais reduzida, apresentam-se em 14,3% das instituições em períodos que vão, respectivamente, de um a dois dias e de um a dois meses. Estes projectos contemplam ambientes formais, não formais e informais de aprendizagem.

Quadro 30 - Responsabilidade da concepção da actividade de aprendizagem

Concepção da aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Outra instituição	14	51,9
Em parceria	10	37,0
Da própria instituição	3	11,1
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Observando o Quadro 30, verificamos que a maioria dos projectos de aprendizagem (51,9%) são concebidos por entidades exteriores às instituições inquiridas. Em 37% dos casos é estabelecida uma parceria envolvendo a própria instituição; em 11% dos casos, são da estrita responsabilidade das próprias instituições.

Quadro 31 - Responsabilidade pela concretização da actividade de aprendizagem

Responsabilidade pela concretização da aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
A própria instituição	10	37,0
Outra instituição	9	33,3
Em parceria	8	29,7
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Em 37% das instituições, a responsabilidade de concretização da aprendizagem é assumida pela própria instituição. Em 33,3% dos casos, essa responsabilidade é atribuída a outra instituição; em 29,7% das situações realiza-se em parceria com outra instituição.

Quadro 32 - Objectivos da actividade de aprendizagem

Objectivo da aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Formação Profissional	22	25,3
Modernização da própria instituição	14	16,1
Promoção de informação	13	14,9
Desenvolvimento local	10	11,5
Formação do pessoal da pp. instituição	8	9,2
Promoção da cultura	5	5,8
Promoção de apoio social	5	5,8
Carácter lúdico/recreativo	3	3,4
Formação prof. e escolar	3	3,4
Formação escolar	2	2,3
Outro	2	2,3
Total	87	100,0

Fonte : Inquérito por questionário aplicado (2008)

A realização de actividades que envolvem aprendizagem apresenta objectivos variados. A maioria (25,3%) tem como objectivo a **formação profissional**. Seguindo-se a **modernização da própria instituição** (16,1%) e a **promoção de informação** (14,9%). O desenvolvimento local apresenta-se como objectivo em 11,5% das instituições. A formação do pessoal da própria instituição é referida em 9,2% dos casos. A promoção de apoio social e da cultura ocupam posições semelhantes com 5,8%, respectivamente. A formação profissional aliada à formação escolar representa 3,4% das instituições inquiridas.

15.1.19. Intervenientes nas actividades de aprendizagem

Quadro 33 - Público – Alvo

Público – Alvo	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Grupos específicos	116	95,9
Toda a comunidade local	5	4,1
Total	121	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Como se pode verificar pelo Quadro 33 o público-alvo das actividades de aprendizagem é constituído, na sua maioria (95,9%), por grupos específicos. Estas actividades são dirigidas a toda a comunidade em 4,1% dos casos.

Quadro 34 - Grupos específicos participantes nas actividades de aprendizagem

Grupos específicos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Sector profissional	27	23,2
Adultos (idade activa)	24	20,7
Empresas (proprietários)	16	13,8
Empresas (funcionários)	14	12,1
Sector fem. /masc.	14	12,1
Sector masculino	7	6,0
Jovens	6	5,2
Idosos	2	1,7
Sector feminino	2	1,7
Desempregados	2	1,7
Famílias	1	0,9
Outros	1	0,9
Total	116	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Dos grupos específicos, salientam-se o sector profissional e o sector dos adultos em idade activa, com respectivamente 23,2% e 20,7%. Apresentando valores próximos entre si, registam-se os grupos dos proprietários das empresas e dos funcionários, com 13,8% e 12,1% respectivamente. O grupo dos jovens apresenta uma participação de 5,2%. Os idosos e os desempregados registam um valor de 1,7%. E, por último as famílias e outros com 0,9%.

Quadro 35 - Número de participantes nas actividades de aprendizagem

Nº de participantes	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
11 - 20	11	44,0
Até 10	5	20,0
+ de três	5	20,0
21 - 30	4	16,0
Total	25	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

As actividades de aprendizagem apresentam-se em 44% dos casos grupos com dez a vinte participantes. Com mais de três e até dez participantes são 20% dos casos. Grupos maiores registam-se em 16% das situações.

Quadro 36 - Local de realização

Local de realização	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Na freguesia (pp. Instituição)	16	61,5
Noutra freguesia	7	27,0
Na freguesia (outra instituição)	3	11,5
Total	26	100,0

Fonte : Inquérito por questionário aplicado (2008)

O local de realização da actividade é em 61,5% dos casos na própria instituição e na freguesia. Em 11,5% ocorre noutra instituição da freguesia. Em 27% das situações a actividade decorre fora da freguesia.

Quadro 37 - Duração da actividade de aprendizagem

Duração da actividade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
+ de 15 dias	10	40,0
1 dia	7	28,0
2 a 7 dias	6	24,0
8 14 dias	2	8,0
Total	26	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Quanto à duração das actividades 40% estendem-se por mais de quinze dias. Com a duração de um dia registam-se 28%. Ocorrem entre os dois e os sete dias 24% das actividades. Em 8% dos casos, a aprendizagem desenvolve-se num período de duração que vai dos oito aos catorze dias.

Quadro 38 - Frequência da aprendizagem

Frequência da aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Anual	12	48,0
Episódica	9	36,0
Outra	4	16,0
Total	25	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

A frequência da aprendizagem é anual em 48% dos casos. Em 36% a frequência é episódica; em 16% a ocorrência é de outro tipo, sendo por exemplo trimestral.

Quadro 39 - Horário da aprendizagem

Horário	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Extra laboral	15	55,6
Laboral	11	40,7
Outro	1	3,7
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

As actividades de aprendizagem desenvolvem-se, em 55,6% dos casos, em horário extra laboral. Em horário laboral, registam-se 40,7% dos casos. Em horário diferente (p. exº escolar) decorrem 3,7% das actividades.

Quadro 40 - Avaliação da aprendizagem

Avaliação da aprendizagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Ao longo da aprendizagem	13	48,2
No final da aprendizagem	11	40,7
Não realiza avaliação	3	11,1
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Em 48% das situações a avaliação da aprendizagem é realizada ao longo da actividade. A avaliação da actividade no seu final é realizada em 40,7% dos casos. E, em 11,1% das situações, não ocorre avaliação.

Quadro 41 - Modalidades de avaliação (quem avalia?)

Modalidades de avaliação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Auto e heteroavaliação	13	62,0
Heteroavaliação	6	28,5
Autoavaliação	2	9,5
Total	21	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

A modalidade de avaliação mais utilizada (62%) para as actividades frequentadas é a auto e heteroavaliação em conjunto pelos intervenientes. Regista-se apenas heteroavaliação em 28,5% das situações. Em 9,5% dos casos, realiza-se apenas a autoavaliação.

Quadro 42 - Certificação das aprendizagens

Certificação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Equivalência profissional	11	40,8
Sem certificação	6	22,2
Equivalência profissional e académica	4	14,8
Certificado de participação	3	11,1
Outro tipo de certificação	3	11,1
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

As actividades de aprendizagem são certificadas em termos profissionais, em 40,8% dos casos. Em 14,8% das situações, apresentam equivalência académica. Com certificado de participação e outro tipo de certificação ocorrem 11,1%, das aprendizagens. Sem certificação apresentam-se 22,2% das instituições inquiridas.

Quadro 43 - Financiamento da actividade

Financiamento	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Exclusivamente da pp. instituição	12	44,5
Exclusivamente exterior	9	33,3
Em co-responsabilidade	4	14,8
Sem financiamento atribuído	2	7,4
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

As actividades de aprendizagem são financiadas pelas próprias instituições em 44,5% dos casos. Recorrem a financiamento externo 33,3% das instituições. Em situação de co-financiamento, apresentam-se 14,8% das instituições. Sem financiamento atribuído para desenvolvimento da actividade apresentam-se 7,4% das instituições.

Quadro 44 – Parcerias

Parcerias	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Estabelecem parcerias	16	59,3
Não estabelecem parcerias	11	40,7
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

As actividades de aprendizagem são desenvolvidas com o estabelecimento de parcerias em 59,3% das instituições. Mas, registam-se 40,7% de actividades de aprendizagem sem estabelecimento de parcerias.

Quadro 45 - Natureza estatutária das instituições parceiras

Natureza estatutária	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Pública	8	50,0
Privada	8	50,0
Total	16	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

O estabelecimento de parcerias é feito igualmente com instituições públicas (50%) e privadas (50%).

Quadro 46 - Localização das instituições parceiras

Localização	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Exterior ao concelho	8	50,0
No concelho	6	37,5
Na freguesia	2	12,5
Total	16	100,0

Fonte: inquérito por questionário aplicado (2008)

As instituições parceiras localizam-se maioritariamente fora do concelho 50%. No concelho situam-se 37,5% e na própria freguesia, apenas 12,5% dessas instituições parceiras.

Quadro 47 - Grau de formalidade da parceria

Grau de formalidade	Frequência Absoluta	Frequência Relativa(%)
Formal com protocolo	7	43,8
Informal	5	31,2
Formal sem protocolo	4	25,0
Total	16	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

As parcerias são estabelecidas formalmente com protocolo em 43,8% dos casos. E, sem protocolo em 25%. São parcerias informais em 31,2% das situações.

Quadro 48 - Recursos utilizados no desenvolvimento da aprendizagem

Recursos	Frequência Absoluta	Frequência Relativa(%)
Humanos	27	69,2
Novas tecnologias	5	12,8
Outros	4	10,3
Materiais	3	7,3
Total	39	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Os recursos humanos são os mais utilizados no desenvolvimento das aprendizagens (69,2%). As novas tecnologias e outro tipo de recursos e materiais apresentam uma taxa de utilização muito semelhante e distante da dos recursos humanos.

Quadro 49 - Natureza da participação na actividade

Natureza da participação	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Carácter não obrigatório	15	55,6
Carácter obrigatório	12	44,4
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

Em 55,6% das situações, não existe obrigatoriedade de participação na actividade. A participação de carácter obrigatório na actividade acontece em 44,4% das situações.

Quadro 50 - Relevância das aprendizagens

Relevância	Frequência Absoluta	Frequência Relativa (%)
Profissional	21	77,8
Social	2	7,4
Escolar/Académica	2	7,4
Outra	2	7,4
Total	27	100,0

Fonte: Inquérito por questionário aplicado (2008)

A relevância das aprendizagens situa-se ao nível profissional numa percentagem de 77,8. Em termos sociais, escolares e/ou académicos e outras registam-se valores idênticos de 7,4%.

Capítulo VI – Considerações Finais

6.1. Conclusões

Chegados a esta etapa do nosso estudo, para dar a conhecer as conclusões de forma sistematizada e de acordo com o proposto por Nico (2001, p.477), evitando repetições, decidimos agrupá-las em três níveis:

- Nível descritivo;
- Nível crítico da investigação;
- Nível crítico para o investigador.

6.1.1. Nível descritivo

Face aos dados obtidos na investigação e tendo presentes as questões inicialmente formuladas, apresentamos as seguintes conclusões:

Identificação das instituições

Realizado o levantamento e a classificação das instituições da freguesia de Vila Nova de S. Bento, verificamos que o sector terciário, com 54,8% das instituições, é o sector predominante e é o que apresenta maior número de estabelecimentos ligados ao comércio por grosso e a retalho, lojas, cafés e bares e à prestação de outros serviços. O sector secundário representa 22,8% das instituições, sendo que a construção civil apresenta um maior número de entidades. As empresas do sector primário apresentam um valor 22,4% do total das empresas identificadas. Estes valores estão de acordo com os anteriormente apresentados no capítulo 2 da presente dissertação.

Verifica-se, ao nível desta freguesia, uma tendência idêntica à da registada na globalidade do concelho, ou seja, uma predominância acentuada do sector terciário.

Das instituições identificadas, a grande maioria são empresas de carácter privado, estão registadas em nome individual ou em sociedades compostas por até quatro elementos.

Estas instituições não registaram qualquer interrupção de actividade desde a sua fundação.

Metade das instituições apresenta um plano anual de actividades e funciona ao longo de todo o ano, com um horário de funcionamento geral laboral (oito horas diárias, repartidas em dois períodos).

O acesso do público é feito na maioria sem restrições.

O pessoal, quando existe, é na maioria das instituições remunerado. No que respeita à organização e administração verificou-se que a maioria das entidades recorre ao

exterior para realização desta tarefa. Pouco mais de metade não realizam reuniões de direcção, mas as que realizam fazem-no mensalmente e com elaboração de actas. As reuniões de assembleia são periódicas com elaboração de actas, situação que não se aplica em mais de metade das instituições. No que respeita ao relacionamento institucional, a maioria estabelece parcerias, mas apenas uma terça parte dos casos formaliza protocolos.

Caracterização das instituições que desenvolvem actividades de aprendizagem

Das instituições inquiridas, cerca de 70% realizam actividades de aprendizagem. Destas, quarenta por cento desenvolvem um ou dois projectos por ano, e cerca de trinta por cento realizam mais de três projectos anuais. As entidades que não desenvolvem projectos frequentam acções que lhes são propostas pontualmente, “que aparecem”.

As actividades de aprendizagem ocorrem ao longo do ano em períodos que vão de um a dois dias ou de um a dois meses, em 28% das instituições. Com a duração de um ano, registam-se cerca de 24% das actividades frequentadas. Em 38% dos casos a actividade é classificada como de duração variável e em 10% tem duração de mais de um ano.

A concepção das actividades de aprendizagem é, na maioria das situações, da responsabilidade de outras entidades e, em trinta e sete por cento dos casos, são concebidas em parceria. As instituições que concebem as suas próprias actividades de aprendizagem são apenas onze por cento das inquiridas.

A responsabilidade de concretização das aprendizagens é assumida pela própria instituição e/ou em parceria com outra instituição (cerca de 67%). A responsabilização exclusiva de outra instituição é referida em 33% das situações.

As actividades de aprendizagem têm como objectivo primeiro a formação profissional, seguindo-se a modernização da própria instituição e a promoção de informação. Posteriormente, surge o desenvolvimento local, a promoção do apoio social e da cultura.

O público-alvo patente neste estudo é constituído por grupos específicos: proprietários e funcionários das empresas, sectores profissionais, seguido de adultos em idade activa.

A participação nas actividades é feita em grupos que compreendem entre onze a vinte pessoas. Regista-se uma frequência de 40% para grupos de três a dez participantes.

A realização das actividades tem lugar, na maioria das vezes, na freguesia e na própria instituição.

A duração das actividades, na maioria das vezes, não ultrapassa os sete dias. No entanto, regista-se, em 40% dos casos, uma duração superior a quinze dias. A frequência das aprendizagens é sobretudo anual, mas regista-se uma percentagem de 36% de frequência episódica. O horário é essencialmente extra-laboral.

As actividades de aprendizagem são avaliadas com auto e hetero-avaliação ao longo do seu decurso e, em cerca de 41% dos casos, no seu final. Apenas em 11% das situações, não se efectua avaliação.

A certificação das aprendizagens é realizada como equivalência profissional e/ou académica, na maioria das actividades. No entanto, em cerca de 22% das situações, não existe certificação.

As actividades são financiadas pela própria instituição, em 45% dos casos. Recorrem ao exterior 33% das instituições e em sistema de co-responsabilidade, apurámos cerca de 15%.

A maioria das instituições estabelece parcerias para desenvolver as actividades de aprendizagem. No entanto, 41% não recorre a esta modalidade.

As parcerias estabelecidas são-no igualmente com instituições de carácter público ou privado, localizadas maioritariamente fora do concelho. A parceria é estabelecida formalmente em 44% dos casos, sendo informal e/ou sem protocolo a maioria das vezes.

As actividades de aprendizagem utilizam essencialmente recursos humanos, têm um carácter não obrigatório de participação em 56% dos casos, registando-se obrigatoriedade em 44% das situações.

As aprendizagens promovidas pelas instituições inquiridas apresentam essencialmente uma relevância profissional.

Relacionar as aprendizagens identificadas com a diversidade e quantidade de ambientes formais, não formais e informais onde se desenvolvem

No universo estudado, a maioria das instituições desenvolve actividades de aprendizagem. Estas são essencialmente formais e ligadas ao sector de actividade e/ou ao sector profissional, sendo certificadas, na sua maioria.

As aprendizagens desenvolvidas em ambientes não formais e informais estão ligadas à prática desportiva e ao ensino da música, para camadas mais jovens e são desenvolvidas pelas associações e grupos, não apresentando qualquer tipo de certificação.

6.1.2. Nível crítico da investigação

A nossa investigação surgiu a partir da questão: Que tipo de aprendizagens se realizam numa freguesia rural como a de Vila Nova de S.Bento?

Quisemos conhecer melhor a comunidade em que nos inserimos, efectuando um levantamento de todas as instituições existentes, realizando a cartografia das instituições da freguesia.

Seleccionámos uma amostra que nos permitisse conhecer as actividades de aprendizagem que estas instituições realizam, concluindo que existem actividades de aprendizagem com uma grande quantidade de intervenientes, direccionadas para o sector de actividade e interesse profissional.

Considerando as questões orientadoras da investigação, pensamos que foram atingidos os objectivos que nos propusemos inicialmente. O facto de termos recorrido a uma abordagem qualitativa/quantitativa, permitiu-nos uma maior aproximação da realidade que nos propúnhamos conhecer mais aprofundadamente. Evidenciamos, como aspectos positivos:

- A investigação decorrer em situação real;
- A disponibilidade de todas as instituições em colaborar neste nosso trabalho;
- A percepção de que existe um potencial educativo que poderá ser explorado.

Como aspectos menos positivos do presente estudo, referimos os seguintes:

- As conclusões não são generalizáveis para outras comunidades educativas;
- Ao longo da investigação, foram surgindo questões que não foi possível analisar, face às limitações temporais impostas;
- O desempenho de actividade profissional, em simultâneo com a concretização da presente investigação, constituiu um factor limitante em termos de disponibilidade;
- O facto de ter sido o nosso primeiro projecto de investigação.

6.1.3. Nível crítico para o investigador

Neste nosso estudo, tem sido referido a nossa relação de proximidade com o universo em estudo, facto decorrente de várias tomadas de decisão ao longo de um percurso de vida. Opções que implicam um gosto profundo pelo meio rural, a convicção das suas potencialidades específicas e da sua capacidade de transformação.

Este estudo é um testemunho disso mesmo: da capacidade que um território tem de se adaptar através da dinâmica das suas instituições e das suas gentes. Ao longo deste trabalho laços foram estreitados e sobretudo foi-nos permitido encarar de forma diferente alguns conceitos como aprendizagem, comunidade, território, instituições. Constituiu uma forma de aperfeiçoamento pessoal mas, sobretudo, uma grande lição de vida pela abertura de novas perspectivas no horizonte reiterando que as nossas convicções são reais.

Sugestões e recomendações

Resta-nos expressar algumas reflexões que foram surgindo ao longo da investigação e que poderão ser consideradas por quem de direito:

- Verificámos que, a maioria das actividades de aprendizagem, são dirigidas aos jovens e adultos em idade activa. Dever-se-ia encarar a população idosa como uma potencial fonte de aprendizagem e também como população-alvo das aprendizagens disponíveis na comunidade;
- Constatámos que muitas das associações têm dificuldades em constituir os seus órgãos sociais. Esta poderia constituir uma área importante para a promoção de formação;
- Concluímos que existe um fraco entrosamento entre o agrupamento de escolas e as empresas, situação que poderia ser invertida através de um diálogo mais estreito entre as partes de modo a potenciar as capacidades de cada uma delas;
- Acreditamos que o mundo rural tem na sua génese uma perspectiva de vida própria, que lhe permite ser encarado como único, e por isso ocupando um lugar de destaque nesta época de grandes transformações.

Algumas dúvidas foram levantadas e que poderão ser tidas em conta em futuras investigações:

- Estarão as empresas dispostas a recorrer ao agrupamento de escolas e a outras entidades formadoras como parceiros na implementação e aperfeiçoamento da sua formação?
- Estará o agrupamento disponível para implementar essa formação e abrir para a comunidade que o rodeia?
- Poderão as associações diversificar e enquadrar a sua oferta de actividades de aprendizagem?
- Que evolução ocorrerá ao nível da quantidade e diversidade de ambientes de aprendizagem (formal, não formal e informal) na freguesia de Vila Nova de S. Bento?
- Estarão as pessoas dispostas a apostar num novo mundo rural?

Damos este nosso estudo por ora terminado, as informações recolhidas suscitam o pensamento de que muito há por descobrir.

BIBLIOGRAFIA

- Alarcão, I. (2002).** *Espaços de educação – tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 265-269.
- Albarelo, L., Digneffe, F., Hiernaux, C., Ruquoy, D. & Saint-Georges, P. (2005).** *Práticas e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Ausubel, D. (2003).** *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, Lda.
- Azevedo, M. (2006).** *Teses, relatórios e trabalhos escolares – sugestões para estruturação da escrita*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Berbaum, J. (1992).** *Desenvolver a capacidade de aprendizagem*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Barroso, J. (1992).** *Fazer das Escolas um Projecto*. Lisboa: Educa.
- Bell, J. (2004).** *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994).** *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Câmara Municipal de Serpa (2007), Diagnóstico Social**. Serpa: CMS
- Canário, R. (2002).** *Escola – crise ou mutação? Espaços de educação – tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 141-151.
- Canário, R. (2005).** *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Canário, R. (2006).** *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed Editora, SA.
- Canário, R. (2008).** Escola rural: de objecto social a objecto de estudo. [em linha] acessível em <http://www.ufsm.br/ce/revista>> consultado em 12/Abril/2009.
- Canário, R.(s.d.)** Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. [em linha] acessível em <http://santos.jaml.googlepage.com/a.educacao.em.portugal-1926-2006-alg.pdf> consultado em 09/Junho/2009.
- Canário, R. (s.d.).** Aprender sem ser ensinado. [em linha] acessível em http://sitio.dgidec.min-edu.pt/revista_noesis/documento/Revista%20Noesis67.pdf consultado em 26/Novembro/2008.
- Canário, R. (s.d.).** Educação e perspectivas de desenvolvimento do «interior». [em linha] acessível em

- Carvalho, C. (2001).** *Interacção entre pares: contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico, no 7º ano de escolaridade.* Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Doutor. Lisboa: APM (policopiado).
- Carvalho, C. (2004).** *A Obra de Vygotsky: um abrir de possibilidades.* in *Interacção entre pares: contributos para a promoção do desenvolvimento lógico e do desempenho estatístico, no 7º ano de escolaridade.* Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Doutor. Lisboa: APM. (policopiado).
- César, M. (1994).** *O papel da interacção entre pares na resolução das tarefas matemáticas, trabalho em díade vs. trabalho individual, em contexto escolar.* Dissertação apresentada ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa para obtenção do grau de Doutor. Lisboa (policopiado).
- .
- Delors, J. (1996).** *Educação, um Tesouro a Descobrir – (Org.) Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional para o Século XXI.* Lisboa: Edições Asa.
- Dewey, J. (2002).** *A escola e sociedade a criança e o currículo.* Lisboa: Relógio d'Água.
- Dewey, J. (2002).** *Democracia Y educación.* Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Estrela, E., Soares, M.A. & Leitão, M.J. (2006).** *Saber escrever uma tese e outros textos.* Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Estêvão, C. (2002).** *Globalização, Metáforas Organizacionais e Mudança Educacional.* Porto: Edições Asa.
- Estêvão, J. (2004).** *Educação, Justiça e Autonomia – Os Lugares da Escola e o Bem Educativo.* Porto: Edições Asa.
- Fontes A. & Freixo, O. (2004).** *Vygotsky e a aprendizagem cooperativa.* Lisboa: Livros Horizonte.
- Guerra, I. (2002).** “*Espaço da organização escolar: a territorialização das políticas educativas*”. (Orgs.) Fundação Calouste Gulbenkian *Espaços de educação - tempos de formação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 185-197
- Hébert, Michelle et al. (2005).** *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas.* Lisboa: Instituto Piaget.
- Hill, M. & Hill, A. (2009).** *Investigação por questionário.* Lisboa: Edições Sílabo.

- INE (2001).** *Censos 2001: Resultados Definitivos: XIV Recenseamento Geral da População: IV Recenseamento Geral da Habitação*. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística.
- Leite, C. (2003).** *Para uma Escola Curricularmente Inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- Lima, L. (2007).** “A deliberação democrática nas escolas: os procedimentos gerenciais e as decisões políticas” Sanches, M.F., Veiga, F., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (Orgs.). *Cidadania e liderança escolar*. Porto: Porto Editora, 39-55
- Moreira, A. & Pacheco, J. (2006).** *Globalização e Educação. Desafios para Políticas e Práticas*. Porto: Porto Editora
- Moreira, J. (2006).** “Investigação quantitativa: fundamentos e práticas”. Lima, J. & Pacheco, J. (Orgs.) *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora, 41-83
- Nico, B. (2001).** *Tornar-se Estudante Universitário: contributo do Conforto Académico na definição de uma estratégia Curricular de sucesso*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Doutor. Évora: Universidade de Évora. (policopiado).
- Nico, B.(2004).** “Cartografia das Aprendizagens da freguesia de Torre de Coelheiros – a dimensão institucional”. In *actas do III Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar – políticas e gestão local de educação*. Aveiro. Universidade de Aveiro.
- Nico, B. et al. (2004).** *Aprender no Alentejo – I Encontro Regional de Educação*. Departamento de Pedagogia e Educação. Évora: Universidade de Évora.
- Nico, B. et al. (2004).** *Aprender no Alentejo – II Encontro Regional de Educação*. Departamento de Pedagogia e Educação. Évora: Universidade de Évora.
- Nico, B. et al. (2005).** *Aprender no Alentejo – III Encontro Regional de Educação*. Departamento de Pedagogia e Educação. Évora: Universidade de Évora.
- Nico, B. et al. (2006).** *Aprender no Alentejo – IV Encontro Regional de Educação*. Departamento de Pedagogia e Educação. Évora: Universidade de Évora.
- Nico, B. (2008).** “Aprender no interior português: vértices para um pensamento integrado e uma acção responsável”. in Bravo Nico et al (Orgs.). *Aprendizagens do interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedago. 9-19
- Paraskeva, J. (2008).** “A construção local do currículo – coragem ou honestidade?” in Bravo Nico et al (Orgs.) *Aprendizagens do interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedago.29-70
- Patrício, M. (1993).** *Lições de axiologia educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Patrício, M. (2006).** “Educação e formação profissional: que futuro?” (pp. 85-94) in Patrício, M. (Orgs.). *Educação e formação profissional – as perspectivas do movimento da escola cultural*. Porto: Porto Editora. 85-94

- Perrenoud, P. (2002).** “Espace – Temps de formation et organisation du travail”(Orgs.) Fundação Calouste Gulbenkian. *Espaços de educação – tempos de formação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 201-235
- Pinto, F. (2007).** *A cidade educadora – nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget. 7-17
- Pires, P. (2007).** *Avaliar o impacto das novas medidas da política educativa para o 1º ciclo do ensino básico e educação de adultos na oferta local dos ambientes de aprendizagem (anos lectivos 2004-2005 e 2006-2007) – o caso do concelho de Gavião*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Mestre. Évora: Universidade de Évora.
- Pires, P. (2005).** “Carta de aprendizagem do concelho de Gavião – realidade institucional / território de aprendizagem” in Bravo Nico et al (Orgs.). *III Encontro regional de educação – aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de Évora. 245-259
- Quivy, R. & Campenhout, L. (2005).** *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Romão, J. (2008).** *A cartografia educacional de um território como factor enriquecedor da oferta educativa: o caso do agrupamento de escola nº4 de Évora*. Dissertação apresentada à Universidade de Évora para obtenção do grau de Mestre. Évora: Universidade de Évora.
- Santana, I. (2007).** *A aprendizagem da escrita – estudo sobre a revisão cooperada de texto*. Porto: Porto Editora.
- Savater, F. (1997).** *O valor de educar*. Lisboa: Editorial Presença.
- Trilla, J. (2008).** “A educação não-formal”. in V.A. Arantes, (Orgs.) *Educação formal e não-formal*. São Paulo: Summus Editorial.15-55
- Trilla, J. (1993).** *Otras educaciones – animación sociocultural, formación de adultos Y ciudad educativa*. Barcelona: Anthropos editorial del hombre.
- Villar, M.B. (2007).** *A cidade educadora – nova perspectiva de organização e intervenção municipal*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Verdasca, J. (2008).** “Escolaridade básica e aspectos estruturais da população escolar: o caso dos municípios de Évora e Portel” in Bravo Nico et al (Orgs) *Aprendizagens do interior: reflexões e fragmentos*. Mangualde: Edições Pedagogo. 73-98
- Verdasca, J. (2005).** “As novas responsabilidades das autarquias na educação e formação dos alentejanos” (pp. 49-55) in Bravo Nico et al (Orgs.) *III Encontro Regional de Educação – Aprender no Alentejo*. Évora: Universidade de

Anexos

Anexo 1- Matriz de caracterização institucional da freguesia

Actividades	Identificação
1. Actividade agrícola e agropecuária	
. Empresa	
. Cooperativa	
2. Actividade industrial	
. Oficinas	
. Construção Civil	
. Fábrica	
3. Serviços e Comércio	
. Prestação de serviços	
. Loja	
. Café, bares e discotecas	
. Restaurante	
. Padaria	
. Actividades auxiliares e mediações	
. Alojamentos e turismo	
. Cabeleireira	
. Banco	
. Autarquia	
. Guarda Nacional Republicana	
4. Transportes e comunicação	
. Transportadora	
. Praça de Táxis	
5. Educação	
. Educação pré-escolar	
. Ensino básico 1º ciclo	
. Ensino básico 2º e 3º ciclo	
6. Saúde e Segurança social	
. Centro de saúde	
. Farmácia	
. Lar de idosos	
. Centro de dia	
7. Desporto	
. Clube desportivo	
8. Cultura e lazer	
. Grupos	
. Associações	
Instituições com carácter educativo	

Fonte: Bravo Nico, Cartografia Educacional das Aprendizagens de S. Miguel de Machede, Nossa Senhora de Machede e Torre de Coelheiros (adaptado).

Anexo 2 – Matriz de Caracterização Institucional da Freguesia de Vila Nova de S. Bento

Actividades	Identificação
1. Actividade agrícola e agro-pecuária	
. Empresa	Manuel António Gonçalves; António Jesus Pereira Cavaco; António José Baioa Rogado; António José Ventura Figueiredo; António Lopes Santa Rita; António Manuel Janeiro Gonçalves; José Domingos Sousa Horta; Francisco José Mira Rosa; José Maria Sousa Guerreiro; António Correia Oliveira Ferreira; Luísa Maurício Martins; Manuel Ramos Agostinho; Maria Prazeres Louro Macias; José da Cruz Machado; Rui Pereira Mestre; Soc. Agrícola Herdade das Gralheiras; Soc. Agrícola Vale Perdidos; Soc. Agro-pecuária S. Bento; Fernanda Rosário Veríssimo; Francisco José Palma Laneiro; Francisco Louro Toucinho Drago; António Afonso Ramires; Francisco Mateus Veríssimo; Francisco Fernandes Brás; Feliciano Louro Garcias; Estêvão Artur Martins Paixão; Domingos Cavaco Alves; Daniel José Fernandes; Custódio Mateus Brás; Casa Agrícola José Barroso, Lda.; Arlindo Costa Fernandes; António Rosa Ferro; Francisco José Varela Crujo; Casa Agrícola Maria Carolina S.B.B., Lda.; João Maria Ildefonso Braga; Afonso Pires Valente; José Sebastião Pereira da Palma; Manuel Guilherme Martins; Duarte Candeias Macias; Margarida Ana Valente Morgado; Delfim Silva Cavaco Pereira; Virgílio Nascimento Agostinho; Manuel Francisco Pereirinha; António Valente Coelho; Maria de Lurdes Amaro; Georgina Pereira Cavaco; Jorge Manuel Santos Vargas; José Manuel Moreira Sousa; Manuel António Bexiga Lanita; Martinho Reis Teixeira; Manuel Francisco Batista Palma; Francisco José Mioa Palma; Fernando Manuel Guerreiro Mateus; António Santos Luís; Adão e Serrano Soc. Agrícola, Lda.; Francisco João Sabala Carrascal; Agropecuária Jaime Pascoal Braga, Lda.; Carlota Cardoso Menezes;
. Cooperativa	
2. Actividade industrial	
. Oficinas	Carpintaria Rosa Nunes, Lda.; Mora

	Barradas & Sobrinhos, Lda.; Francisco Bentes Palhinhas; Serralharia Civil Vaz & Filhos, Lda.; Serralharia Guerreiro; Serralharia Civil Aldenovense, Lda.; Bento Louro; José Valente Belicha; Francisco Borrvalho Pereira; António José Martins Guerreiro; João Luís Machado Galamba; Artur Augusto Vaz; António Portela; Auto Mecânica Central Aldenovense, Lda.; António Costa Rosa;
. Construção Civil	João Perdigão e Castelo; João Colaço Charraz; João António Palma Raposo; Francisco Borges Ramalho; Joaquim Pica Cubaixo Amaro; Francisco António Ferradura Lobato; Emídio José Soares Parreira; Rafael António Prazeres Santos; João António Varela Santos Feliciano; Alcides José Romeiro Lázaro; Alfredo Ludovina Marques Cruz; António Dias Quaresma; António Felícia Sabala; Manuel Carrasco Valadas; António Jesus Farto; Manuel Bento Amaro Cubaixo; José Maria Madeira Quaresma; Mário António Lucas Charraz; David Rosa Algarve; José Manuel Nascimento Rocha; Manuel Godinho Camilo; Rui João Ferreira Oliveira; Soc. Construção Vilanovense, Lda.; António Manuel Valente Correia; António Santos Baião Machado; Custodio Lourenço Passos; Imoserpa, Soc. Construção, Lda.; Agrotermica- Soc. Construção Lda.; Bento Rosa Neponuceno Carrasco; António Manuel Brás Malagueta; João Manuel Correia Ruivo; José Augusto Carrasco Valadas; João José Reis Batista; António Francisco Felício Sargento; Joaquim Conceição Mouralinho; Domingos Manuel Borrvalho Ragageles; António Mendes Arrais; António Manuel Varela Santos; José Maria Fava; Virgílio Lopes Sargento;
. Fábrica	Louro Rodrigues - Agro - indústria; José Manuel Telles Guilherme; Miguel & Miguel, Lda.;
3. Serviços e Comércio	
. Prestação de serviços Comércio p/ grosso e a retalho de bens e serviços.	Chaparrauto, Lda.; Reinaldo Rosário; José Luís Vale Rãs; Guadimotor Comercio e Reparação, Lda.; Inácio Rosa Gonçalves; António Conceição Branco; José Santana Machado Pica; Sebastião José Valente Drago; Manuel Cubaixo Torrão; António João Milho Santos; Casa Pneus VN S

	<p>Bento – Comercio Pneus Lda.; Domingos Moriés e Filhos, Lda.; Jerónimo Espicha Romeiro; António Racha Cubaixo; Manuel Charraz Guerreiro; Bento Algarvio Borralho Esperança; Carlos Romeiro – Comercio e Distribuição de Bebidas Lda.; Vila Bento – Comercio e Distribuição de Bebidas; Cesário Borralho Esperança; José António Carrasco Monge; Francisco Soares Romeiro; Interguadiana, Lda. ; Manuel Ramires Gonçalves; Sul Serras – Comercio Maquinas Agrícolas e Silvicultura, Lda.; José Francisco Rodrigues; José Bento Aleixo; João Luís Rosa Valadas; Isabel Silva Guerreiro; Francisco Morais Chaparro; Francisco Maria Lameiro Perdigão; Francisca Torrão Machado Loureiro; Fernando Cavaco Martins; José Moreira Valente; Odete Guerreiro Rações; Mariana Salgado Ferreira Costa; Maria Luísa Batista Algarvio; Maria Catarina Dias; Margarida Valente Sargento Estrela; Manuel José Pereira Louro; Luís Valente Guerreiro; José Valente Ruivo Varela; Adelina Rosa Guerreiro; Brás Manuel Algarvio Batista; Ana Rodrigues Monge; Manuel Rodrigues Afonso; Francisco Pereira Venâncio Pires; José Damian Gonzalez Gomez; Ana Ferreira Carrasco; Ana Mira Monge; Maria Paisana Galamba; Manuel António Sequeira Pica; Manuela Carrasco Louro; João Luís Barradas Nunes;</p>
. Loja	<p>António Ferro Soares Ramos; Decorações Quaresma; Manuel José Esteves Louro; Barbara Palma Galamba Ferro; Margarida Biscoito Martins Lopes; Matias Lazaro Garcia Gimenes; Palma e Monge Lda.; Vilamóveis,Lda.; Cozinhas S. Bento,Lda.; João Louro Santos; António José Louro e Louro; Manuel Martins Valente; Otília Conceição Soares; Maria da Graça Raposo Arrais; António Manuel Candeias Custodio; Casa Cubaixo – Materiais de Construção e Decoração Lda.; Carlos Eduardo Machado Valente; Benta Rosa Dias Monge; Isabel Fátima Felícia Vale de Rãs; Margarida Conceição Rosário Palma; Vitalina Encarnação Machado; António Manuel Valente Coelho; Espingardaria Campaniço; Maria do Carmo Carrasco Valente Soares; Francisco Janeiro</p>

	Ventura; Maria Antónia Monge Portela; Francisco Afonso Ramires; Manuel Canoilas Fava; José Francisco Varela Grilo; José Manuel Silva Faleiro; Leonor Garcias Pereira; José Manuel Mouralinho Perdigão; António Francisco Miguel;
. Cafés; Bares; Discotecas	Isabel Francisca Rebocho Batista; Isabel Maria Pica Guerreiro; João Manuel Carrasco Romeiro; João Manuel Lanita Ruivo; João Rosário Carapinha Calatroia; Mariana Francisca Figueira Afonso; Paula Cristina Pereira Ragageles; Sesinando Agostinho Santos; Maria de Fátima Correia Guerreiro; Ambrósio Carrasco Valente; Helena Francisca Martins L. Martins; António Hipólito Pica Caçapo; José Francisco Borralho Mateus; João Valente Pereira Santos; António Francisco Silva Raposo; António José Carolino Vargas; Augusto Carrasco Sargento Almeida; Eugénia Jesus Ferreira Paixão; José Francisco Carrasco; A Charrua; Domingas Manuela Augusto Lameira; Bar Semxpigas; Aldeias Bar, Lda.; António Pepe Estradas; António Manuel Revez Estradas; António Valente Moraes; Manuel Francisco Louzeiro Paixão; Manuel Mouralinho Pica; Bento Veredas Romeiro; José António Espicha Quaresma; José Conceição Palma Gomes; Viriato Teixeira; Brazia Conceição Batista Viriato; Bento Rosa Soares Galamba; Joaquim Santana Mendes; Discoteca Oragá;
. Restaurante	O Milho; O Machuco; A Bica; Restaurante Primavera;
. Padaria	Joaquim Pires Santos; Panificadora Vila-Novense; Francisco Velhinho Carrasco;
. Actividades auxiliares e mediações	António José Guerreiro; Sebastião Grilo Charraz; José Porfírio Moraes; João Manuel Ferreira Stevens; Imoalentejo – Mediadora Imobiliária do Alentejo; Maria José Estêvão Carrasco Rocha; T.B.E.-Empresa de Serviços, Lda.; Hélder Jesus Soares Canoilas Fava; António Manuel Pica Guerreiro; Maria Júlia Mateus Brás Mestre; Ana Maria Batista Pires Coelho;
. Alojamentos e Turismo	Monte de Vale Perditos; Belmeque – Caça e Turismo;
. Cabeleireira	Ana Isabel Lobato Laneiro; Manuel Ferreira Laneiro; Francisco José Galamba Carrasco; Ana Isabel Pica Condeça Calvino;

. Banco	Caixa de Crédito Agrícola Mutuo Interior Guadiana;
. Autarquia	Junta de Freguesia de Vila Nova de S. Bento
. Guarda Nacional Republicana	Posto
4. Transportes e comunicação	
. Transportadora	Joaquim Mendes Arrais; Transvilanovense – Transportes Vila nova S. Bento, Lda.;
. Praça de Táxis	Domingos Sacramento Valente; António João Milho dos Santos; Maria Helena Mota Batista Cordeiro;
5. Educação	
. Educação pré-escolar	Jardim-de-infância
. Ensino básico 1º ciclo	E B1
. Ensino básico 2º e 3º ciclo	EB2,3 de Vila Nova de S. Bento; U.N.I.V.A.
6. Saúde e Segurança social	
. Centro de saúde	Centro de Saúde
. Farmácia	Farmácia Monge
. Lar de idosos	Lar de S. Bento
. Centro de dia	Comissão Reformados Pensionistas e Idosos
7. Desporto	
. Clube desportivo	Clube Atlético Aldenovense;
8. Cultura e lazer	
. Grupos	Rancho Coral e Etnográfico de V.N.S. Bento; Rancho de Cantadores de V.N.S. Bento.
. Associações	Sociedade Recreativa – A Renascença; Sociedade Recreativa 5 de Outubro; Associação de Iniciativas Culturais de V.N.S.Bento-Vilartes; Aldeia Nova Associação de Desenvolvimento Local;

Fontes: Pesquisa no terreno; Junta de Freguesia de Vila Nova de S. Bento; Câmara Municipal de Serpa; Repartição de Finanças de Serpa; Ministério da Economia; Páginas Amarelas.

Anexo 3 – Matriz de resultados apurados
Caracterização Institucional da Freguesia de Vila Nova de S.Bento

Actividade	Instituições
1. Actividade Agrícola e Agro Pecuária	57
2. Actividade Industrial	58
3.Serviços e Comércio	120
4.Transportes e Comunicações	5
5.Educação /Formação	2
6.Saúde e Segurança Social	4
7.Desporto	2
8.Cultura e Lazer	6
Total	254

Anexo 4 - Matriz de categorização das entidades em classes de actividade

Actividade	Instituições
1. Actividade Agrícola e Agro-pecuária	Empresas; Cooperativas
2. Actividade Industrial	Oficinas; Construção Civil; Fábricas
3.Serviços e Comércio	Comércio p/ grosso e a retalho de bens e serviços; Lojas; Cafés, Bares, Discotecas; Restaurantes; Padarias; Actividades Auxiliares e Mediações; Alojamentos e Turismo; Cabeleireiras; Banco; Autarquia; Guarda Nacional Republicana;
4.Transportes e Comunicações	Transportadoras; Táxis
5.Educação /Formação	Educação Pré-Escolar; Ensino Básico 1º Ciclo; Ensino Básico 2º e 3º Ciclos;
6.Saúde e Segurança Social	Centro de Saúde; Farmácia; Lar de Idosos; Centro de Dia;
7.Desporto	Clube Desportivo; Associações;
8.Cultura e Lazer	Grupos; Associações

(Adaptado de Romão, 2008,p.265)

Centro de Investigação em Educação e Psicologia

Projecto “cartografia” das Aprendizagens na Freguesia de Vila Nova de S. Bento

**Questionário das Aprendizagens Institucionais
Q.A.I. (I)**

Freguesia	Instituição			Local / Sítio de Freguesia			Endereço		

1. Freguesia

☐ Vila Nova de S.Bento

2. Caracterização da Instituição:

2.1 Designação: _____

2.2 Morada: _____

2.2. Número de Associados / Sócios (proprietários): _____

2.3 Data de Fundação: _____

2.3.1.Ocorreu Interrupção de Actividade:

☐ Sim
☐ Não

2.3.1.1.Data de Reinício de Actividade: _____

2.4 Natureza Estatutária:

☐ Público
☐ Privado
☐ Cooperativo
☐ Outra
Qual?: _____

2.4.2. Natureza jurídica e funcional

☐ Autarquia
☐ Instituição Particular de Solidariedade Social
☐ Associação de Desenvolvimento Local
☐ Associação Juvenil
☐ Empresa
☐ Cooperativa
☐ Estabelecimento de Ensino
☐ Outra
Qual?: _____

2.4.3. Área de Actividade

<input type="checkbox"/>	Cultural
<input type="checkbox"/>	Educacional
<input type="checkbox"/>	Social
<input type="checkbox"/>	Religiosa
<input type="checkbox"/>	Comercial / Restauração
<input type="checkbox"/>	Industrial
<input type="checkbox"/>	Desportiva
<input type="checkbox"/>	Recreativa / Lazer
<input type="checkbox"/>	Agrícola
<input type="checkbox"/>	Pecuária
<input type="checkbox"/>	<u>Outra</u>
	<u>Qual?:</u> _____

3. Actividades Desenvolvidas entre 2004 e 2008

3.1. A Instituição possui Plano Anual de Actividades:

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

3.2. Quotidiano

3.2.1. Funcionamento

<input type="checkbox"/>	Contínuo (ao longo de todo o ano)
<input type="checkbox"/>	Em determinadas alturas do ano
	<u>Quais?</u> _____
<input type="checkbox"/>	Pontualmente
	<u>Quando?:</u> _____
<input type="checkbox"/>	<u>Outro</u>
	<u>Qual?:</u> _____

3.2.2. Horário de Funcionamento

<input type="checkbox"/>	Geral (Laboral)
<input type="checkbox"/>	Reduzido (Um período / pós laboral)
<input type="checkbox"/>	Pontual
<input type="checkbox"/>	<u>Outro horário</u>
	<u>Qual?:</u> _____

3.2.3. Acesso do Público

<input type="checkbox"/>	Geral (sem restrições)
<input type="checkbox"/>	Condicional (com restrições)
	<u>Quais?:</u> _____
<input type="checkbox"/>	<u>Outro</u>
	<u>Qual?:</u> _____

3.2.4. Pessoal

<input type="checkbox"/>	Remunerado
<input type="checkbox"/>	Voluntário
<input type="checkbox"/>	<u>Outro vínculo</u>
	<u>Qual?:</u> _____

3.3. Organização e Administração

3.3.1. Contabilidade

☐ Organizada

☐ Pela Própria Instituição

Quem Organiza: _____

☐ Por uma entidade Exterior

☐ Contabilista Individual

☐ Empresa de Contabilidade

☐ Técnico Oficial de Contas

☐ Outra Instituição

☐ Não Organizada

3.3.2. Trabalho Administrativo

☐ Reuniões de Direcção

☐ Periódicas

Qual a periodicidade? _____

☐ Pontuais

☐ Com Actas

☐ Sem Actas

☐ Reuniões de Assembleia

☐ Periódicas

Qual a periodicidade? _____

☐ Pontuais

☐ Com Actas

☐ Sem Actas

☐ Outro tipo de Reuniões

Qual?: _____

☐ Não se Aplica

3.3.3. Relacionamento Interinstitucional

☐ Parcerias

Quais: _____

☐ Com Protocolo

☐ Sem Protocolo

☐ Outro

Qual: _____

☐ Não se Aplica

3.4. Actividades

Área de Actividade	Tipo de Actividade	Período de concretização da Actividade	Parcerias	Aprendizagens Concretizadas	Período de ocorrência da Aprendizagem

Responsabilidade da Concepção da Aprendizagem:

Institucional	
<input type="checkbox"/>	Da própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>
<u>Qual?:</u> _____	

Individual – Pessoal	
<input type="checkbox"/>	Pertencente à própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Pertencente a outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Pertencente a uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>
<u>Qual?:</u> _____	

4.5. Responsabilidade da Concretização da Aprendizagem:

Instituição	
<input type="checkbox"/>	Da própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Outra Instituição
<input type="checkbox"/>	Uma parceria envolvendo a Instituição
<input type="checkbox"/>	<u>Outra responsabilidade</u>
<u>Qual?:</u> _____	

Formadores	
<input type="checkbox"/>	Da Instituição
<input type="checkbox"/>	De Outra Instituição da Freguesia
<input type="checkbox"/>	De Outra Instituição de Outra Freguesia do Concelho
<input type="checkbox"/>	<u>Exterior ao Concelho</u>
<u>De Onde?:</u> _____	

4.6. Público-alvo:

<input type="checkbox"/>	Toda a Comunidade Local
<input type="checkbox"/>	Empresa
<input type="checkbox"/>	Proprietário(s)
<input type="checkbox"/>	Funcionário
<input type="checkbox"/>	Grupo Específico
<input type="checkbox"/>	Faixa Etária
<input type="checkbox"/>	Jovens
<input type="checkbox"/>	Adultos em idade Activa
<input type="checkbox"/>	Idosos

<input type="checkbox"/>	Género
<input type="checkbox"/>	Masculino
<input type="checkbox"/>	Feminino
<input type="checkbox"/>	Ambos

<input type="checkbox"/>	Famílias
<input type="checkbox"/>	Sector Profissional
	<i>Qual?:</i> _____
<input type="checkbox"/>	Desempregados
<input type="checkbox"/>	<i>Outros</i>
	<i>Quais?:</i> _____

<input type="checkbox"/>	Número de Participantes
<input type="checkbox"/>	Até 10
<input type="checkbox"/>	11 – 20
<input type="checkbox"/>	21 – 30
<input type="checkbox"/>	Mais de 30

4.7. Local da Realização

<input type="checkbox"/>	Na Freguesia
<input type="checkbox"/>	Na própria instituição
<input type="checkbox"/>	Noutro local
	<i>Onde?:</i> _____

☐ **Noutra Freguesia**

Qual?: _____

Em que instituição? _____

4.8. Duração da Aprendizagem

- | | |
|--------------------------|-------------------------|
| <input type="checkbox"/> | 1 Dia |
| <input type="checkbox"/> | 2 – 7 Dias (1 semana) |
| <input type="checkbox"/> | 8 – 14 Dias (2 semanas) |
| <input type="checkbox"/> | Mais de 14 Dias |

4.9.1.Frequência da Aprendizagem

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Episódica |
| <input type="checkbox"/> | Frequente |
| <input type="checkbox"/> | Mensal |
| <input type="checkbox"/> | Bimestral |
| <input type="checkbox"/> | Trimestral |
| <input type="checkbox"/> | Semestral |
| <input type="checkbox"/> | Anual |
| <input type="checkbox"/> | <i>Outra</i> |
| <input type="checkbox"/> | <i>Qual:</i> _____ |
| <input type="checkbox"/> | Permanente |

4.9.2. Horário da Aprendizagem

- | | |
|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Laboral |
| <input type="checkbox"/> | Extra Laboral |
| <input type="checkbox"/> | <u><i>Outro horário</i></u> |

Qual?: _____

4.10. Avaliação

<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Ao Longo da Aprendizagem
<input type="checkbox"/>	No Final da Aprendizagem
<input type="checkbox"/>	Após a Conclusão da Aprendizagem
<input type="checkbox"/>	No exercício da Função (na prática)
<input type="checkbox"/>	<i>Outro</i>
<i>Qual?:</i> _____	

4.10.1. Quem Avalia

<input type="checkbox"/>	Auto – Avaliação (o próprio)
<input type="checkbox"/>	Hetero – Avaliação (outro)
<input type="checkbox"/>	Auto e Hetero – Avaliação (o próprio e outro)

4.11. Certificação

<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Formal
<input type="checkbox"/>	Equivalência Acadêmica
<input type="checkbox"/>	Equivalência Profissional
<input type="checkbox"/>	Equivalência Acadêmica e Profissional
<input type="checkbox"/>	Não Formal
<input type="checkbox"/>	Certificado de Participação no Evento
<input type="checkbox"/>	Informal
<input type="checkbox"/>	Contexto Laboral
<input type="checkbox"/>	Circuito de Amigos
<input type="checkbox"/>	Comunidade Local
<input type="checkbox"/>	Outra
<i>Qual?:</i> _____	

4.12. Financiamento da Aprendizagem

<input type="checkbox"/>	Não
<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Exclusivamente da Própria Instituição
<input type="checkbox"/>	Exclusivamente com o Recurso ao Exterior

<input type="checkbox"/>	Institucional
<input type="checkbox"/>	Particular
<input type="checkbox"/>	Contrato resultante de candidatura
<input type="checkbox"/>	Subsídio
<input type="checkbox"/>	Da Própria Instituição e com o Recurso ao Exterior (Co-responsabilidade)

4.13. Parcerias

<input type="checkbox"/>	Sim
<input type="checkbox"/>	Não

4.13.1. Em caso afirmativo:

Natureza Estatutária das Instituições Parceiras			Localização das Instituições Parceiras			Grau de Formalidade da Parceria			
Pública	Privada	<u>Outro Qual</u>	Freguesia <u>Qual</u>	Outra Freguesia <u>Qual</u>	Exterior Ao Concelho <u>Qual</u>	Informal	Formal Sem Protocolo	Formal Com Protocolo	<u>Outro Qual</u>

4.14. Recursos Utilizados

<input type="checkbox"/>	Humanos
<input type="checkbox"/>	Materiais
<input type="checkbox"/>	Tecnológicos
	<i>Quais:</i> _____
<input type="checkbox"/>	<u>Outros recursos</u>
	<u>Quais?:</u> _____

4.15. Natureza da Participação

<input type="checkbox"/>	Obrigatoriedade da Participação
	<i>Condição de obrigatoriedade?:</i> _____
<input type="checkbox"/>	Não Obrigatoriedade da Participação

4.16. Relevância das Aprendizagens

<input type="checkbox"/>	Escolares / Académicas
<input type="checkbox"/>	Profissionais
<input type="checkbox"/>	Sociais
<input type="checkbox"/>	Familiares
<input type="checkbox"/>	Pessoais
<input type="checkbox"/>	<u>Outra(s) relevância(s)</u>
	<u>Quais:</u> _____

4.2.16 Outros aspectos relevantes

1)	_____

2)	_____

3)	_____
